

**Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social
ante los nuevos futuros de la educación**
**Educational policies, inclusive leisure and social equity in the face
of the new futures of education**
**Políticas educativas, lazer inclusivo e equidade social face
a novos futuros da educação**

Antonio LUZÓN*, José Antonio CARIDE** y Diego SEVILLA*

*Universidad de Granada,

**Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 14.III.2023

Fecha de revisión: 07.IV.2023

Fecha de aceptación: 24.V.2023

PALABRAS CLAVE:

Políticas educativas;
derecho a la
educación;
equidad social;
educación inclusiva;
educación del ocio.

RESUMEN: Situando sus principales argumentos en los valores que invocan, con perspectiva histórica, la equidad y la inclusión social, el texto que presentamos pone énfasis en el importante protagonismo que tienen las políticas educativas en los logros asociados a un mejor futuro para las personas y la sociedad. Siendo así, no se obvia la relevancia que han adquirido sus discursos y prácticas -en convergencia con las que nombran la cooperación y la solidaridad, la paz, la libertad o la justicia social- en las declaraciones internacionales, comprometiendo sus iniciativas con un doble reto: de un lado, garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, ampliando y diversificando las oportunidades educativas, los modos de educar y educarse en sociedad; de otro, aprovechar el potencial transformador de la educación como un bien público mundial, en el tránsito hacia un porvenir que sea más habitable y sostenible, ecológica y socialmente.

Imaginarlo y construirlo requiere un nuevo contrato social para la educación, en la que el ocio -como un derecho de tercera generación, con el que se da respuesta a necesidades básicas relacionadas con el descanso, la recreación, el desarrollo personal, el bienestar o la calidad de vida- precisa conciliar la libertad con la igualdad, la inclusión con cambios y procesos de transformación tecnológica, social, cultural, etc. para que nadie se quede atrás.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Antonio Luzón. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, C.P. 18071 Granada.
aluzon@ugr.es

FINANCIACIÓN

Proyecto "CON.TIEMPOS": "Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales" (RTI2018-094764-B-I00), financiado a través de la convocatoria de 2018 de Proyectos de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad" Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España) y Fondos FEDER de la Unión Europea.

KEYWORDS: Educational policies; right to education; social equity; inclusive education; leisure education.	SUMMARY: Placing its main arguments in the values that equity and social inclusion invoke, from a historical perspective, the text we present emphasizes the important role that educational policies have in the achievements associated with a better future for people and society. Despite this, the relevance that their discourses and practices have acquired –in convergence with those that name cooperation and solidarity, peace, freedom or social justice– in international declarations is not obvious, committing their initiatives to a double challenge: on the one hand, to guarantee the right to quality education throughout life, expanding and diversifying educational opportunities, ways of educating and being educated in society; on the other, harnessing the transformative potential of education as a global public good, in the transition towards a future that is more liveable and sustainable, ecologically and socially. Imagining it and building it requires a new social contract for education, in which leisure –as a third generation right, with which a response to basic needs related to rest, recreation, personal development, well-being or quality of life– needs to reconcile freedom with equality, inclusion with changes and processes of technological, social, cultural transformation, etc. so that no one is left behind.
PALAVRAS-CHAVE: Políticas educativas; direito à educação; equidade social; educação inclusiva; educação do lazer	RESUMO: Colocando os seus principais argumentos nos valores que invocam a equidade e a inclusão social, numa perspectiva histórica, o texto que apresentamos salienta o importante papel que as políticas educativas têm nas conquistas associadas a um futuro melhor para as pessoas e a sociedade. Assim sendo, não é obviada a relevância adquirida pelos seus discursos e práticas –em convergência com aqueles que nomeiam a cooperação e solidariedade, paz, liberdade ou justiça social– nas declarações internacionais, comprometendo suas iniciativas com um duplo desafio: por um lado, garantir o direito à uma educação de qualidade ao longo da vida, expandindo e diversificando as oportunidades educativas, as formas de educar e de ser educado em sociedade; por outro, fortalecer o potencial transformador da educação como um esforço público e um bem comum, na transição para um provir mais habitável e sustentável, ecológica e socialmente. Imagina-lo e construí-lo requer um novo contrato social para a educação, no qual o lazer –como um direito de terceira geração, que atende necessidades básicas relacionadas com o descanso, a recreação, o desenvolvimento pessoal, o bem-estar ou qualidade de vida– deve conciliar a liberdade com a igualdade, a inclusão com mudanças e processos de transformação tecnológica, social, cultural, etc. para que ninguém fique para trás.

Introducción

El documental *Camino a la escuela* (2013), cuya dirección cinematográfica debemos a Pascal Plisson, ilustra –como pocos– el valor que debe atribuírsele a la educación en nuestras sociedades, especialmente en las que, por razones culturales, religiosas, familiares, económicas, geográficas o políticas, mantienen a cientos de miles de niños –sobre todo niñas– alejados de la escolaridad. Un derecho proclamado en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, que el 10 de diciembre de 2023 cumplirá 75 años, vulnerado cada día, todos los días, en la mayoría de los países del mundo, a pesar del énfasis que se pone en su relevancia para un mejor futuro de la Humanidad.

Lo evidencian las palabras redactadas en los acuerdos, pactos, informes, etc. que subscriben, con desigual convicción, los máximos responsables políticos en los foros internacionales promovidos y/o convocados, fundamentalmente por iniciativa de la UNESCO, desde los años centrales del pasado siglo. Y, sobre todo, tras la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtien

(Tailandia), en 1990. Sin duda, uno de los principales hitos en el diálogo internacional, tanto por su incidencia en el importante papel que ocupa la educación en las políticas de desarrollo humano, como por los compromisos adquiridos a favor de una enseñanza primaria universal y la erradicación del analfabetismo en el mundo.

Aludimos a la formación, con los saberes y aprendizajes que procura, como una práctica que trasciende el azar, a pesar de que, como se afirma en la presentación del documental, “*a menudo olvidamos que el hecho de ir a la escuela es tener una gran suerte*” narrando las historias reales de cuatro niños y niñas, a los que se considera héroes cotidianos que deben enfrentarse, diariamente, a múltiples adversidades para llegar a sus escuelas. Sin cuestionar su valor, ni moral ni materialmente, la educación es un regalo que concede la vida por el simple hecho de vivirla; de igual modo que no se reduce a un tesoro por descubrir, ni a la utopía necesaria con la que pensar y edificar un mejor futuro (Delors et al., 1996). La educación precisa ser afirmada y reivindicada como una construcción social, cultural, política, etc. Esto es, como oportunidades que abren las puertas de lo posible, aunque sea transitando por las rutas más hostiles, como les sucede a Jackson en Kenia, Carlitos en

la Patagonia argentina, Zahira en el Atlas marroquí, o Samuel en el Golfo de Bengala, al sur de la India. Sus trayectos, diría Plisson, no son sólo viajes físicos, sino también espirituales: “un viaje al interior que les permite salir de la etapa de la infancia para convertirse en adultos”, siendo los primeros de sus familias en ir a una escuela.

De ahí, que, entre las promesas del pasado, incumplidas de forma reiterada –yendo de los *Objetivos del Milenio*, a los que proponen un desarrollo sostenible–, y las incertidumbres del futuro, se necesiten posicionamientos firmes, convincentes, honestos, comprometidos..., que más allá cuestionar la educación que tenemos, iluminen la educación que necesitamos. Es una tarea de la política y de quienes en los organismos internacionales y las Administraciones Públicas estatales, regionales, locales... nos convocan a participar en la renovación de la educación subscribiendo un “nuevo contrato social” para pensar y hacer diferente el aprendizaje y las relaciones “entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo” (UNESCO, 2022, p. 4).

Pero no podrá ser solo del alumnado ni del profesorado, porque implica a todas las personas, desde su infancia hasta la vejez, dentro y fuera de las escuelas. También a diferentes profesionales sociales que se ocupan –o deberían hacerlo– de la educación y de la cultura, siendo co-partícipes de sus iniciativas y prácticas, si en verdad se pretende cambiar el rumbo. No se hará si ya en las palabras, por mucho que se insista en que el derecho a la educación para que sea permanente debe abarcar el derecho a la información, la cultura, la ciencia o la conectividad, etc., hay prácticas educativas relacionadas con el tiempo libre y el ocio, lo comunitario, o lo social, que apenas se mencionan, o se hace de un modo meramente testimonial; pasando por alto, como se advierte en el Informe elaborado por la *Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*, “la palabra ‘escuela’ (en inglés school) proviene de la *skholè* griega, que significa tiempo libre u ocio” (UNESCO, 2022, p. 100).

Cuando la Pedagogía Social, la Educación Social, la Pedagogía o la Educación del Ocio están alcanzando niveles de reconocimiento y proyección internacional, tanto científicos como académicos, en las políticas públicas y en las prácticas profesionales, ignorar sus contribuciones a un mejor futuro de la sociedad no puede disculparse. No lo haremos en lo que se refiere al ocio (Cuenca, 2000 y 2004), un derecho de tercera generación, con el que se da respuesta a necesidades básicas relacionadas con el descanso, la recreación, el desarrollo personal, el bienestar o la calidad de vida– en el que además de conciliar la libertad con la igualdad, o la inclusión con los cambios y

procesos de transformación tecnológica, social, cultural, etc. para que nadie atrás, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que reconoce en la educación un derecho básico de todas las personas; de otro, la que, enfatizando su importancia en el desarrollo de cada individuo, lo asocia a su más plena integración en la sociedad. Una educación que esté enraizada, comprometida y responsabilizada con la equidad como un vector de inclusión social. Y, con ella, los derechos que son inherentes al “ocio” y a sus oportunidades para (con)vivir en el tiempo dándole un sentido no solo recreativo sino formativo y liberador, con enseñanzas y aprendizajes que se extienden a lo largo de toda la vida.

Una educación que no solo se piense, decrete y construya con quienes se dedican profesionalmente a ella como docentes y/o participan de sus prácticas como alumnas o alumnos, sino con todas las personas, aprovechando al máximo sus potencialidades para que puedan “disfrutar y acrecentar las oportunidades educativas... en diferentes entornos culturales y sociales” (UNESCO, 2022, p. 5). Promover un renovado contrato social para la educación, como se viene afirmando, no se solventa con más escuela –aunque sea exigible– sino con más y mejor educación, implicando a las familias, las comunidades, las entidades cívicas, los movimientos asociativos, las administraciones públicas, los servicios sociales, los medios de comunicación social, las entidades culturales... Una educación que sea “social” porque se hace no solo para la sociedad sino en y con la sociedad, situando en los tiempos “libres”, tanto como las circunstancias lo permitan, buena parte de los motivos que alientan la esperanza de dotar a la humanidad de un mejor presente-futuro, especialmente para las generaciones más jóvenes (UNESCO, 2022).

1. El derecho a tener derechos que dignifiquen la humanidad

Los valores que invocan la igualdad y la libertad, herederos de la filosofía política griega, reconociendo que ningún ser humano puede ser superior a otro, por convención y por derecho –como expusiera Rousseau en su *Contrato Social*– adquirieron en el pensamiento ilustrado una especial relevancia, dando continuidad a los afanes revolucionarios que los consideraron indisolubles del más pleno respeto a la dignidad humana, no solo desde una perspectiva filosófica o moral sino también normativa y jurídica. Se plasmó en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de 1776: “sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos

derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad...”; y en la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, cuyo artículo 1.º afirma que “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”.

Cuando iniciamos la tercera década del siglo XXI, en un Planeta habitado por más de 8.000 millones de personas, todavía estamos lejos de que sus ideales se proyecten en las realidades cotidianas, incluso en los Estados que constitucionalmente se proclaman sociales y democráticos de Derecho, reconociendo como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

Aún en los países considerados más “avanzados” socioeconómica y culturalmente, persisten los abusos, la explotación, el maltrato, la exclusión, las violencias en sus múltiples formas de manifestarse..., sin que hayan cesado los conflictos bélicos a lo largo y ancho de la geografía terrestre, desde las que recientemente se han territorializado en Irak o Ucrania a las que persisten en Birmania, Etiopía, Siria, Yemen, etc., contabilizando más de sesenta guerras, de diferente naturaleza y alcance.

Todo ello, sin que se pueda ni deba olvidar que la Segunda Guerra Mundial supuso una de las mayores manifestaciones de barbarie de la Historia, tanto por el elevado número de muertos y damnificados como por proyectos que pretendieron eliminar, por completo, a pueblos o razas por el mero hecho de ser diferentes. Los avances científicos y técnicos, no solo en las Ciencias Físico-Naturales sino también en las cada vez más consolidadas como Ciencias Sociales y Humanas no tiene su correlato en el desarrollo ético y moral de las sociedades, cuando se siguen ideando, fabricando y utilizando armas dotadas de una inmensa capacidad destructora.

En 1948 los pueblos expresarían la firme voluntad de combatir el miedo y la miseria, la tiranía y la opresión, la violencia y la codicia, la esclavitud y las servidumbres, comprometiéndose a redoblar los esfuerzos destinados a asegurar el respeto pleno y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre. La Declaración, adoptada y proclamada por la Asamblea General, con carácter “universal”, representa desde entonces un “ideal común para la Humanidad”, que –en clave histórica, diría Ignatieff (2003)– otorgaba a los individuos fuera cual fuera su condición “unos derechos que podían oponer a las leyes estatales injustas o a las costumbres opresivas” (p. 31).

El texto se inicia exponiendo que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. A continuación, recalca: “toda persona

tiene todos 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”. La Declaración nacía para cambiar la conciencia del ser humano, aceptando el reto que suponía, y todavía supone, el derecho a tener derechos, en palabras de Hanna Arendt, inherente a cualquier sistema decente de cooperación social (Rawls, 2001). Iniciándose el tercer milenio, pareciera que somos más conscientes que nunca de su necesidad¹.

Con todo, lejos de ser congruentes con las exigencias que implica, continuamos sumergiéndonos en una barbarie tecnificada, consumista, reforzada por la nefasta superstición de que los seres humanos tenemos que dedicarnos a cultivar, agrandándolas, nuestras diferencias y no a proteger institucionalmente nuestra humanidad común. Cortina (2017) ha constatado que reducir las desigualdades, también educativas, es una tarea ineludible.

2. Entre la libertad y la equidad en las sociedades del siglo XXI

La educación, sobreponiéndose a sus incesantes crisis, con frecuencia inducidas por su incapacidad para afrontar los desafíos que impone una sociedad en continua transformación, ha evolucionado significativamente hacia su caracterización como un derecho universal inalienable, siendo la equidad y la inclusión dos pilares fundamentales en el irrenunciable afán que implica construirnos dignamente como humanos (Bregman, 2021), individual y colectivamente. Transitar del derecho a la educación a la educación como un derecho (Caride et al., 2018) sigue estando entre las urgencias de nuestro tiempo histórico.

Lo advierten con insistencia los organismos internacionales gubernamentales, señalando que a pesar de los avances que se han producido, el acceso y las oportunidades educativas siguen distribuyéndose de forma dispar. Además de la discriminación por sexo, raza o etnia, la estigmatización o determinados estereotipos continúan siendo barreras que obstaculizan el derecho a la educación de millones de niños y niñas en el Planeta. Según el último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2020), más de 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes (el 17% del total mundial), no asisten a la escuela. Sin embargo, es alentador que un 88% finaliza la escolarización primaria, un 72% el primer ciclo de la Educación Secundaria y el 53% el segundo (GEM, 2022).

Cuando todo indica que se avanzará en la plena escolarización de la infancia y juventud en

el marco de la *Agenda 2030*, para conseguir los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y, en particular, el que sitúa en la calidad de la educación sus principales logros (ODS 4), existen barreras o límites –insalvables para cientos de millones de personas– que perpetúan las desigualdades sociales, acrecentando o agravando la exclusión y la marginación social, ya sea por razones de género, la pobreza, el hambre, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, la orientación sexual, la religión o, simplemente, profesar ideas diferentes a las establecidas.

2.1. La equidad, o la necesidad de ir más allá de la igualdad, también en la educación

Plantear la cuestión de la equidad social y educativa supone, ya de partida, entender la complejidad de sus realidades, al menos en tres planos, convergentes y al tiempo diferenciados, sobre los que se han posicionado las políticas internacionales: los conceptos, las prácticas y los recursos, a los que no

son ajenos sus vínculos con la justicia distributiva y con la igualdad (Bolívar, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). En Francia a mediados de 1990, adquiere relevancia el concepto de equidad para una mejor comprensión del concepto de igualdad. Con él, se daba, una respuesta más precisa a la cuestión que plantearía Sen (2004) “igualdad de qué”. El concepto de equidad, ayuda a comprender mejor qué se pretende igualar (“igualdad de acceso”, “de oportunidades”, “de trato” o “de resultados”), permitiendo ensanchar los horizontes, cívicos y pedagógicos, que anidan en la igualdad. Y, en todo caso, como diría Rodríguez (2015), relacionando sus metas con el “compromiso de abolir la desigualdad” (p. 18). En su opinión, por muy central que sea para la equidad, la igualdad de oportunidades, debe superarse la falacia que durante mucho tiempo se instaló en las políticas públicas, al entender que se trataba de dar a todos lo mismo, cuando lo que hace es inducir a “beneficiar a quienes están en mejor situación para entender, recibir y rentabilizar lo que les es dado” (p. 18).

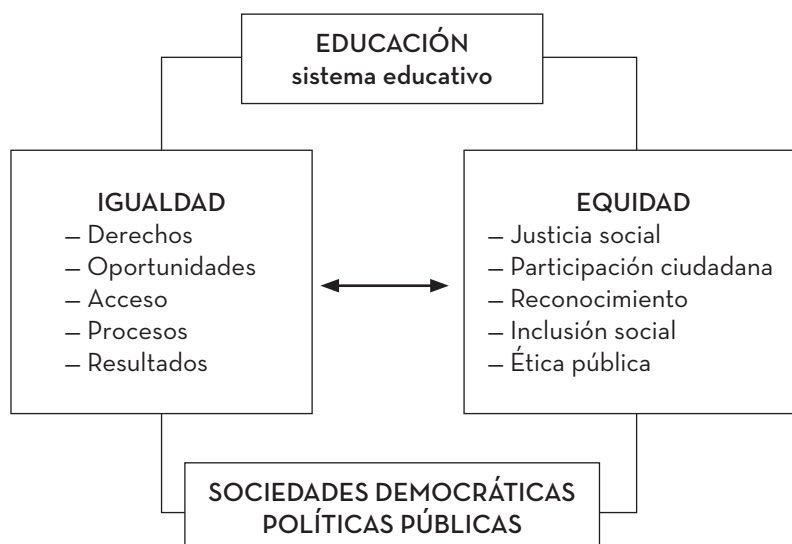


Figura 1. Educación, equidad e igualdad en el epicentro de las políticas internacionales.

Sus realidades no se explican, solamente, por la mera desigualdad económica, al conjugarse con los factores sociales, minorando las potencialidades que suelen atribuirse a la “igualdad de oportunidades”, tanto en el acceso como en los resultados; y es tanto más necesario cuando las políticas neoliberales y el capitalismo que nutre el poder de los mercados son incompatibles con los recorridos axiológicos que convocan la solidaridad, la justicia, la ecología, la equidad o la inclusión (Díez y Rodríguez, 2021).

Las referencias a la equidad requieren reformular los criterios utilizados habitualmente para comprender la desigualdad. Dubet (2012), destaca la imparcialidad y el desajuste del criterio

de “igualdad de oportunidades” respecto a los colectivos sociales más vulnerables, lo que exige una atención especial a niños, niñas y jóvenes de estos sectores, reclamando de la escuela una cultura común (*socle comun*) para toda la población, dotándola de competencias y conocimientos sin exclusiones, además de no ser excluyentes. Así se contempla en la perspectiva empleada por Fraser (2000, 2008), en su análisis del binomio redistribución-reconocimiento, para que junto a la participación (Fraser y Honneth, 2006) permita visibilizar las políticas de equidad en las sociedades contemporáneas, en lo que concierne a la distribución de la riqueza, al reconocimiento de la diferencia y a las dinámicas económicas y

sociopolíticas. La equidad educativa, como discurso y como práctica, no puede sustraerse de las relaciones de poder y de la estratificación social en las que inscribe sus propuestas y logros.

2.2. La equidad en el epicentro de las agendas políticas internacionales

Como hemos señalado, los organismos internacionales también han incorporado a sus preocupaciones nuevas lecturas sobre la equidad y la igualdad. En la década de los noventa, la OCDE alertó a los sistemas educativos sobre la importancia de una educación inclusiva, interesándose por la integración del alumnado con discapacidad. En el informe *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field et al., 2007) se introduce el término equidad en los debates que se promueven iniciándose los años dos mil, relacionándolo con la justicia y la inclusión como factores de integración social, de bienestar y mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía en sus respectivas sociedades:

la equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la justicia, que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (el sexo, la situación socioeconómica o el origen étnico) no sean un obstáculo para la realización del potencial educativo. La segunda es la inclusión, que implica garantizar un nivel mínimo básico de educación para todos. Ambas dimensiones están estrechamente interrelacionadas, ya que ayudan a superar los efectos de la privación social que a menudo causa el fracaso escolar” (p. 10).

Sus autores no ocultan la rentabilidad económica de las políticas educativas que apuestan por estrategias más equitativas mediante un decálogo basado en prácticas de carácter inclusivo y en la aplicación de competencias básicas.

La calidad como factor paramétrico se introduce posteriormente bajo el argumento de que la equidad contribuye a reforzarla. En el informe *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OCDE, 2012), se afirma que, “los sistemas educativos más eficaces son los que combinan la equidad con la calidad, ya que ofrecen a todos los niños oportunidades de recibir una educación de calidad” (p. 3). Propone como objetivo potenciar la mejora de la equidad en la educación, la reducción del fracaso escolar y del abandono temprano para asegurar una fuerza laboral productiva y optimice el capital humano, lo que contribuiría a una mayor cohesión social (OCDE, 2012). La perspectiva socioeconómica y meritocrática de la equidad se ve reforzada por otros informes: *Equity, Excellence and Inclusiveness*

in Education. Policy Lessons around the World (Schleicher, 2014) y *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility* (OCDE, 2018).

De la equidad se espera que pueda garantizar a todas las personas unas herramientas básicas para que se desenvuelvan con éxito en sus contextos cotidianos. Son inclusivos y justos socialmente cuando aseguran que se cumplan las expectativas de todo el alumnado sin erigir barreras que obstaculicen su potencial de aprendizaje. Es decir, que las diferencias socioeconómicas no impidan el éxito educativo de sectores educativos en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Uno de los últimos informes *Improving Early Equity* (OCDE, 2022), destaca la importancia de fomentar y promover entornos de aprendizaje ricos en posibilidades y de alta calidad desde la primera infancia, procurando garantizar la equidad en los ambientes más desfavorecidos.

La UNESCO también ha considerado, en las últimas décadas, la equidad como un objetivo central de sus agendas, con un enfoque más humanista y menos performativo. De hecho, la inclusión y equidad han estado presentes en las agendas de desarrollo, estimando que el derecho a la educación de todos los niños y niñas tiene su refrendo en los tratados internacionales suscritos por los Estados (UNESCO, 2014). En la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos*, celebrada en Jomtien en 1990, se comienza a hablar de “equidad” cuando se proponen políticas y estrategias encaminadas a proporcionar una educación básica y universal para todas las personas, incluyendo a las que son adultas con criterios de equidad. Por otra parte, aunque tardíamente, la calidad también pasó a ser un referente clave en las políticas educativas, aludiendo a que “las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, prestando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica” (UNESCO, 1990, p. 9). La Conferencia iniciará la transición hacia el nuevo siglo, promoviendo una educación inclusiva y equitativa para todas las personas en el marco de una ética global.

A pesar del optimismo suscitado por los objetivos fijados en Jomtien, la UNESCO organizaría en Dakar (Senegal) en 2000, un *Foro Mundial sobre la Educación*, para revisar, ratificar el compromiso y aprobar los nuevos objetivos de la *Educación para Todos* (EPT), con el horizonte puesto en 2015. En el *Foro* se consolidan los seis objetivos que deberán guiar la educación del futuro, con una perspectiva en la que, como expone Reimers (2020), muchos de los desafíos y oportunidades no pueden ser acometidos exitosamente

dentro de las fronteras de los Estados nacionales, ya que se “requiere educar a todas las personas para que los comprendan, se interesen por ellos y dispongan de los conocimientos y las habilidades necesarias para abordarlos desde sus respectivas esferas de acción” (p. 11).

En las lecturas más globales sobre la educación, la equidad deviene en un principio político y pedagógico cardinal, destacando la relevancia del cuidado y del desarrollo educativo de la infancia, junto a la adquisición y alcance de competencias básicas de jóvenes y personas adultas para una integración plena en su entorno (UNESCO, 2000; 2015a). El Foro incidiría en los escasos avances conseguidos a lo largo de la década, declarando el firme propósito de realizar su seguimiento, renovando los compromisos asociados a su desarrollo y supervisión hasta 2015 (UNESCO, 2000). Los resultados constatados serán discretos, aunque se reconocen mejoras en equidad e inclusión. El *Informe de Seguimiento* realizado en 2015, refleja que aún existen 58 millones de niños y niñas sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. A pesar de ciertos avances, la desigualdad educativa se ha incrementado, afectando a los sectores de población más pobres y desfavorecidos (UNESCO, 2015a).

Ante esta situación, la UNESCO convocó, en 2015, un nuevo *Foro Mundial sobre la Educación* en Incheon (República de Corea), con la colaboración de UNICEF, el Banco Mundial y ACNUR, entre otras. Participaron más de 160 países, junto con miembros de organismos internacionales unilaterales y multilaterales. En el Foro se aprobará la *Declaración para la Educación 2030* vinculando sus enunciados, metas e indicadores al *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (UNESCO, 2015b, p. 6). En su marco de acción se especifican principios que deben activar una nueva concepción de la educación, afirmando que la inclusión y la equidad son las piedras angulares de cualquier agenda que aspire a transformarla afrontando la exclusión en sus diversas manifestaciones.

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015), aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas para dar continuidad a los *Objetivos del Milenio*, se centrará en la lucha contra las desigualdades y la pobreza, mediante la creación de sociedades más inclusivas y equitativas. Nadie debe quedarse atrás. La pandemia por Covid-19, unida a otras circunstancias de índole económica, social, ambiental, bélica (de las que la guerra en Ucrania, iniciándose el año 2022, es uno de sus últimos exponentes), etc. están complicando

sobremano el cumplimiento de sus “promesas”, justo cuando la educación –en libertad, equidad, paz, con inclusión, etc.– tiene más razones que nunca para justificar su verdadera razón de ser.

2.3. Las políticas de y para la equidad como nueva gobernanza

Tanto en las concepciones al uso de justicia social como en las que promueven las políticas de equidad abundan los dispositivos y procedimientos de carácter performativo, explicando este hecho la creciente proliferación de pruebas y datos. Son numerosos los indicadores, estándares, estadísticas, etc. cuyo sentido diagnóstico, evaluativo, coyuntural o comparativo están determinando que se adopten cambios organizativos, estratégicos e, incluso, estructurales que afectan a los modos de concebir la justicia social en el ámbito educativo. Lingard et al. (2014) consideran que “las actuales definiciones de equidad están vinculadas a la introducción de múltiples capas de mediación técnica y numérica para medir la equidad, traduciendo la vida en las escuelas y comunidades en una serie de representaciones abstractas en gráficos, cuadrículas, tablas de clasificación e índices” (p. 711).

Aunque suelen aducirse razones técnicas, no pueden ocultarse las motivaciones políticas e ideológicas que están derivando en una progresiva redefinición de los conceptos de equidad y justicia social en los emergentes escenarios –nacionales e internacionales– que trazan las nuevas tecnologías de y en la gobernanza planetaria. Con ellas, lo “neosocial” (Rose, 1999) adquiere carta de naturaleza, poniendo en valor la rendición de cuentas y el potencial que en el mercado desempeñan los individuos. Como observa Rose (1999), los datos han alcanzado un poder de convicción inconfundible como tecnología de gobierno, debilitando los planteamientos más sustantivos de la justicia social, y, por extensión, de una equidad que subordina sus principios éticos y morales a su pretendida objetividad (Lingard et al., 2014). En este sentido, en las últimas décadas se ha observado como la preocupación por la equidad y la justicia social, tras analizar el desarrollo e implementación de políticas inclusivas e integradoras, responde mucho más a operaciones de “ajuste” técnico que a una revisión en profundidad del sistema (González-Faraco et al., 2012).

Desde esta perspectiva, Popkewitz et al. (1999) y Popkewitz y Lindblad (2005), muestran que las políticas educativas contemporáneas, así como la investigación educativa, han adoptado un enfoque basado en la equidad, que se concreta en programas y prácticas educativas reguladas, mediante las que se procura la integración e inclusión social

de las personas atendiendo a normas y estándares nacionales e internacionales que inciden en los derechos y las expectativas individualizadas. Sus políticas, aparentemente benévolas, con frecuencia aminoran e invisibilizan la participación y la crítica social, recurriendo a mecanismos de distinción, diferenciación y clasificación; lejos de solucionar los problemas los agravan aún más. Este proceso es dinámico, y a juicio de Lingard et al. (2014), está creando una nueva racionalidad, deudora de una cultura de carácter topológico y performativo. No solo prioriza lo cuantitativo y pragmático; además enfatiza la eficiencia de los resultados frente a la vitalidad de los procesos.

3. ¿Igualdad versus equidad en la educación? Buscando respuestas en el bien común y la justicia social

Las complejas relaciones que existen entre sociedad y educación y, más aún, la condicionalidad y dependencia de la segunda respecto a la primera, determinan la conveniencia de referirse a la igualdad y equidad de un modo general. De remitirlas a la sociedad, antes de considerarlas en la educación. Al hacerlo se reconoce la profunda crisis en la que están inmersas las democracias occidentales, siendo los países europeos sus principales modelos de referencia.

En su interior se hace evidente que la igualdad no puede limitarse a los preceptos jurídicos, a la igualdad ante la ley ni tampoco a la igualdad electoral: una persona, un voto. Más aún, son igualdades normativas que no resuelven las desigualdades reales, que afectan a la economía, a las estructuras de poder o a los procesos cognitivos. Sus formalidades no garantizan la equidad (Subirats et al., 2002). Tampoco en la educación, con dinámicas institucionales y convivenciales en las que impactan cotidianamente, dentro y fuera de las aulas, en las familias y en las comunidades. Todo ello a pesar de que, desde el pensamiento occidental, desde la ética o la política, es frecuente contraponer la real desigualdad con lo que debería ser y convendría hacer, no solo para compensar la desigualdad, sino también revertirla (Rawls, 1971; Piketty, 2013).

En *Teoría de la Justicia*, Rawls pretendió conciliar los principios de libertad e igualdad, remitiéndose al artículo primero de la Declaración del Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. Para él será fundamental no sólo lo que declara en su primera parte, sino en la segunda, al señalar que sólo son aceptables distinciones, diferencias o

desigualdades sociales si están justificadas “en la utilidad común”. Acepta que la justicia social no persiga una igualdad material de ingresos, siempre que no sea un obstáculo para la mejora de la situación de los más desfavorecidos. Para Rawls la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, prevaleciendo sobre otras como la eficacia o la estabilidad. Debe advertirse que la tolerabilidad de la injusticia se ha convertido en uno de los problemas centrales de nuestro tiempo, tanto como para que su incremento sea uno de los principales déficits de las democracias contemporáneas, requiriendo a menudo que los poderes del Estado hagan uso de la violencia para garantizar su funcionamiento.

No obstante, resulta paradójico que Rawls, como sucede en buena parte del pensamiento occidental, en su *Teoría de la Justicia* diferencie la aplicabilidad de sus principios en el ámbito de un Estado de la que debería regir en una “sociedad de pueblos”. Asume que, en el ámbito internacional, bastaría con garantizar algunos derechos humanos esenciales y la asistencia a fin de que sea miembro pleno y autónomo de la sociedad internacional (Turégano, 2022). Diferenciar los niveles de exigencia resulta llamativo y contradictorio, cuando en un mundo tan interconectado como el que habitamos es fácil que de su aplicación se deriven consecuencias indeseadas.

Las desigualdades sociales, en las que desde una mirada estructural son emblemáticas las aportaciones realizadas por Stiglitz (2015), Thebourn (2015) o Piketty (2013 y 2015), nos llevan a detenernos en este último autor, cuyo pensamiento está sustentado empíricamente en estudios estadísticos muy completos. En ellos demuestra cómo, desde hace 250 años, se está produciendo una concentración constante del aumento de la riqueza y que, lejos de autocorregirse, acrecientan las desigualdades económicas y sociales. En su opinión, sólo un impuesto mundial sobre la riqueza contribuiría a su redistribución, sin que puedan soslayarse las dificultades y resistencias inherentes a su implantación. Las grandes corporaciones y los grupos financieros, a los que se ha identificado como “los amos del mundo” (Navarro y Torres, 2014), siguen utilizando instrumentos financieros extremadamente sofisticados para imponer una globalización tan insolidaria como irracional, frustrando los tímidos intentos de aplicar impuestos con ese perfil, como ocurre con la Tasa Tobin, gravando las transacciones financieras. Piketty (2013) concluye que las asimetrías de riqueza lo son, también, de poder. Y, consecuentemente, diremos, de todo lo que implica, construir socialmente la libertad, la justicia o la igualdad. También, inevitablemente, en y con la educación.

Ocupándose de ella, desde los años centrales del siglo pasado, son abundantes los estudios socioeconómicos que abonan las teorías del capital humano. Siguiendo sus planteamientos, la riqueza de las naciones dependería en gran medida del nivel y de la extensión de formación de su población. De ahí que, en Estados Unidos, país pionero en el desarrollo de estas ideas, se incrementase su preocupación por la calidad de su sistema educativo y la formación que imparte. Del conocido como *Informe Coleman* (1966), un macro estudio estadístico sobre los resultados escolares, todavía hoy merecen destacarse algunas de sus principales conclusiones: la importancia del origen familiar para el rendimiento; el mantenimiento de su influjo a lo largo de la escolarización; la incidencia de la composición social del cuerpo estudiantil (efectos pares); y las características del profesorado como uno de los factores más relevantes cuando se trata de explicar la varianza del aprendizaje (Carabaña, 2016).

Las inquietudes que se proyectaron en el sistema educativo y en la sociedad norteamericana, al igual que en los países europeos con mayores niveles de progreso económico, llevarían a examinar sus inversiones y resultados. En abril de 1983 Ronald Reagan presentaría un informe cuyo título *-A Nation at Risk* (una nación en peligro)- ponía de manifiesto el riesgo de verse superados por otras naciones. En su estela, George W. Bush propondría acudir a la ayuda federal para crear un plan que responsabilizara a las escuelas de los resultados educativos de sus estudiantes, que terminaría configurándose como una ley: *No Child Left Behind Act* (Que ningún niño se quede atrás), promulgada en 2002. Pero probablemente fue la agenda educativa de la Administración de Barack Obama la que se comprometió de forma más activa en la mejora de la educación, animando a los Estados a emprender importantes cambios en sus políticas, a través de las escuelas chárter, adopción de normas y evaluaciones básicas comunes y la evaluación de los maestros (McGuinn, 2016).

En Europa los estudios y las iniciativas que se adoptan en las políticas educativas y sociales- han mostrado una sensibilidad diferente. Muy pronto surgió la preocupación por el impacto de la escolarización en la reproducción social, llegando a señalar que el funcionamiento de la escuela hace posible que aflore y vaya en contra de la igualdad y de la equidad educativas; lejos de favorecerlas contribuye a agudizar las desigualdades (Duru-Bellat, 2003). Como se sabe, la equidad requiere que la educación asuma una función mediadora y transformadora, no sólo reproductora de las estructuras sociales. Para ello cuenta con que el sistema educativo tiene sus propias dinámicas,

fruto de las relaciones entre diferentes agentes y organizaciones, de naturaleza pedagógica y social. Su contribución a una sociedad más equitativa es fundamental, sobre todo para quienes están en situación de desventaja, exclusión o vulnerabilidad.

Las políticas sociales promovidas en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, propiciaron la adopción de políticas educativas orientadas a evitar la segregación escolar, especialmente en edades tempranas; se aspiraba a conceder las mismas oportunidades a todo el alumnado con independencia de su origen social, sexo, procedencia geográfica, etc. Posteriormente se propondría y extendería la llamada escuela comprensiva, comenzando en los países nórdicos para extenderse, más tarde, al resto de Europa. Con su adopción se difuminaba o eliminaba la separación entre la educación primaria común y la secundaria, al menos en los primeros años de esta última. En España, en 1970, la Ley General de Educación introducía la Educación General Básica (EGB), con unas enseñanzas comunes para todo el alumnado, de los 6 a los 14 años; y, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que los ampliaría hasta los 16 (Sevilla, 2003).

Sin embargo, la mera implantación de modelos comprensivos no garantiza ni la igualdad ni la equidad educativas. Siguen siendo necesarias políticas educativas que busquen nuevas fórmulas para afrontar los difíciles retos que suponen. En España, tiene especial relevancia el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA), cuya finalidad consiste en ofrecer apoyo y orientación al alumnado en situación de vulnerabilidad educativa, reducir las tasas de abandono escolar, en particular el más temprano. De su importancia da idea su dotación económica, que en 2022 ha superado los 118 millones de euros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

4. Hacia un nuevo futuro para la educación: o la urgencia de apostar por una “pedagogía de las oportunidades”

La inclusión y justicia social son piedras angulares de la equidad. Se pone de relieve en uno de los recientes informes de la UNESCO (2022), convocándonos a *reimaginar juntos nuestros futuros*. Sus autores y autoras, integrados en la *Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*, reivindican la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, considerando que la educación es la máxima prioridad: un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. Aporta una voz legitimada por más de un millón de consultas a instituciones, abierta no

sólo al debate, sino también hacia un cambio educativo, donde los actores y las mismas instituciones tengan un protagonismo clave. La Comisión, convencida de la capacidad transformadora de la educación, plantea la urgente necesidad de fortalecerla como bien común, situando la meta en 2050 (UNESCO, 2022). La equidad se concibe como un factor de inclusión: un soporte activo y decisivo de cualquier esfuerzo social compartido, garante de la calidad de una educación que debe extenderse a lo largo de toda la vida.

A pesar de las incertidumbres a escala global suscitadas por las desigualdades, el cambio climático y la pandemia del Covid-19, los redactores del Informe afirman que la humanidad se encuentra en la encrucijada de dar respuesta a importantes retos en las próximas décadas, comenzando por la revitalización de una ética democrática, posibilitadora de una gobernanza que dignifique los derechos humanos, armonice la creciente digitalización e irrupción de la inteligencia artificial, junto a la construcción de un planeta más habitable, que sea sostenible ecológica y socialmente (UNESCO, 2022).

A diferencia de los informes precedentes, sin minusvalorarlos ya que se considera que representaron avances decisivos en los modos de pensar y repensar la educación que queremos, sus apuestas parecen firmes, expresando que deberá consolidarse la educación como un bien público y común. Un esfuerzo colaborativo basado en una participación más activa y democrática, inductora de nuevas formas de convivencia, con pedagogía innovadora y creativa que genere nuevas formas de aprender y conocer, abriéndose a nuevos tiempos y espacios educativos, culturales y sociales. Se trata, en definitiva, de imaginar una educación con capacidad transformadora, más justa y equitativa. Exige, también, una gobernanza alternativa, dinamizada por la participación ciudadana, en la que tanto la equidad como la justicia fortalezcan el compromiso, la cooperación y la solidaridad como valores intangibles, dejando al margen racionalidades instrumentales de carácter performativo. Adquiere sentido la afirmación de Dubet (2015) al reivindicar la solidaridad y su fortalecimiento ante el incremento de las desigualdades.

Para que el futuro de la educación albergue esperanza, adopte nuevos sentidos y genere impactos valiosos en la sociedad, debe traducirse en programas, recursos, sistemas y procesos que transformen las actividades y experiencias cotidianas de todas las personas que participan en sus dinámicas desde la infancia hasta la vejez. Que lo haga con los profesionales que la practican siendo docentes o educadores, en las instituciones escolares y en las comunidades, preparando para el trabajo y educando para un ocio que

contribuya –críticamente y sin caer en las trampas de la civilización del espectáculo, de los mercados y sus negocios excluyentes– a la recreación, el desarrollo personal y social, el bienestar y la calidad de vida en una sociedad de redes (Caride et al., 2020). Un ocio que eduque siendo inclusivo y equitativo, en todo lo que propone como una construcción pedagógica y social (Caride, 2020).

5. El ocio y la conciliación en los derechos a la equidad y la inclusión social

Del tiempo podría decirse, tratando de objetivar sus realidades, que es igual para todas las personas. Cronometrado en años, meses, semanas, días, horas, minutos, segundos... sus ritmos apenas admiten variaciones en sus múltiples formas de computarlo, distribuirlo y ordenarlo. Sin embargo, como ya analizara Castells (1997), las lecturas sobre sus circunstancias han cambiado significativamente en las últimas décadas: su percepción como algo lineal, irreversible, medible y predecible se está haciendo pedazos en la sociedad-red, abierta las 24 horas. Sus temporalidades se han vuelto “atemporales”, relativas, complejas, subjetivas... agrandando su caracterización como un tiempo de tiempos, en los que desempeñan un papel decisivo las representaciones sociales, las decisiones personales, las políticas y sus consecuencias prácticas en las vivencias cotidianas, como un rasgo esencial de la condición humana (Safranski, 2017).

Para Leif (1992), “las relaciones entre el tiempo y la libertad son infinitamente variables. Sin duda, la libertad sólo se ejerce en el tiempo... [por lo que] importan especialmente las condiciones y las posibilidades singulares del individuo para emplear su tiempo en el ejercicio de su libertad” (p. 17). Y, consecuentemente, las posibilidades que ofrece para la igualdad y la equidad. Cuando ya se admite, sin apenas reparos, que los tiempos sociales también tienen género (Caride y Gradaílle, 2019), tanto el ocio como la conciliación son oportunidades para construir sociedades más equitativas, siempre y cuando se vaya más allá de las políticas de empleo, la corresponsabilidad en las tareas domésticas, la adaptabilidad de los ritmos horarios, o el mero divertimento.

De ahí la importancia de la educación y de los aprendizajes relativos al tiempo, que iniciándose en la infancia se prolongan en todas las etapas de la vida, alentando un diálogo interdisciplinario que exige ir de lo local a lo global, de lo particular a lo universal, del *kronos* al *kairós*, de lo biológico a lo social, del negocio al ocio (Caride, 2018). En sus escenarios adquieren un especial protagonismo los tiempos libres y sus oportunidades para el ocio;

también para la conciliación de la vida personal y familiar, laboral y social. Las Administraciones Públicas y sus políticas, sobre todo en los países considerados “avanzados”, llevan años tratando de ser congruentes con estos propósitos con resultados –y también convicciones– muy dispares.

Distanciándose de sus concepciones más convencionales, el ocio se nos muestra en las sociedades del siglo XXI como una necesidad y un derecho cívico, del que cabe esperar logros relevantes para el bienestar de las personas y su calidad de vida. Y el tiempo como “una constante sin la que resulta imposible explicar la vivencia del ocio” (Cuenca, 2004, p. 28). Así se reconoce en las declaraciones, propuestas, iniciativas, etc. que vienen dinamizando distintas entidades y organismos de ámbito internacional, como la *World Leisure Organization* (2020) que en su renovada *Charter for Leisure*, afirma taxativamente que el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

Como ha señalado Madariaga (2008), refiriéndose al principio de inclusión aplicado al ocio, se trata, ante todo, de “una cuestión de derechos y, por consiguiente, asume la defensa de una sociedad para todos” (p. 293). En su opinión, podrá conseguirse asegurando que los equipamientos, las infraestructuras, servicios y programas de ocio, permitan, a todas las personas, acceder, comunicarse y participar plenamente de las oportunidades de disfrute existentes. Reivindicarlo y afirmarlo, comprometiéndose con un ocio que sea inclusivo, supone “apostar por la inclusión total y global de toda persona en cualquier ámbito, implica una reforma estructural, toma como referencia la comunidad y el entorno social” (p. 296). Para conseguirlo, añade, se requiere que todas las personas tengan derecho a participar en igualdad y con pleno respeto a la diversidad, advirtiendo que deben producirse avances significativos en las mentalidades, las actitudes, los modelos de gestión, la prestación de servicios, la investigación, la transferencia de conocimiento y el trabajo en red.

Las opciones para la equidad y la inclusión se relacionan con sistemas de valores y creencias que van más allá de un conjunto de acciones, siendo dos procesos que deben darse simultáneamente: “de un lado, haciendo partícipes a todas las personas de la toma de decisiones; de otro, incrementar la equiparación de oportunidades con criterios de equidad y justicia social” (Cuenca, 2004, p. 258). Educar en y para el ocio es una tarea que está indisolublemente comprometida con los derechos humanos, para la que no basta

con tener tiempo y recursos. Se precisa, cuando menos, que se vivencie como un tiempo valioso para la vida personal y social en una doble dimensión: la primera conlleva garantizar –con criterios de equidad– su disfrute a toda la población, a través de las políticas públicas y de la iniciativa ciudadana; la segunda, que promueva una cultura del ocio consecuente con los derechos humanos en toda su extensión. No puede obviarse que “la educación, que siempre es un proyecto-trayecto para un mejor futuro, debe anticiparse y no subordinarse. Prever crítica y reflexivamente sus circunstancias, y no solo preverlas dócil y adaptativamente” (Caride, 2020, p. 410). Pensamos, claro está, en una educación que permita repensar sus futuros y los mundos en los que tales derechos deben proyectarse y realizarse cotidianamente. El ocio, con un sentido equitativo e inclusivo, en la conciliación de lo escolar, lo familiar, lo social... debe estar entre ellos.

A modo de conclusión

El derecho a tener derechos que nos dignifiquen en la condición humana, cuando pronto se cumplirán 75 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tiene tres pilares fundamentales en la libertad, la equidad y la inclusión social. Así se evidencia, como hemos venido argumentando, en las políticas educativas y sociales que promueven los organismos internacionales desde los últimos años noventa del pasado siglo, dando respuesta a necesidades, demandas o reivindicaciones de largo recorrido histórico, comprometiendo a las Administraciones Públicas con objetivos que sean congruentes con un doble reto en clave de futuro (UNESCO, 2022): garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, ya sean niños, jóvenes o adultos; aprovechar el potencial transformador de la educación como un bien común que nos encamine hacia un porvenir más pacífico, justo y sostenible. Lamentablemente, sus logros son dispares tanto en el interior de cada país como en las comparaciones que se vienen realizando desde hace décadas a nivel planetario, reflejadas en los informes de seguimiento de la educación en el mundo.

Con desigualdades inaceptables, por injustas e injustificadas, todo indica que se precisa avanzar significativamente en el cumplimiento de los acuerdos adoptados en relación con los aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital, no limitando la educación a la escolarización, a las enseñanzas curriculares o a una formación en competencias y destrezas laborales/profesionales, por muy relevantes que sean. El ocio y su educación, en una

sociedad que está alterando sustancialmente las coordenadas temporales, como un derecho de tercera generación, adquiere un protagonismo clave. Para ello, como factor de inclusión o exclusión social, debe sustraerse de los intereses económicos que alientan la tensión ocio-negocio, fomentando el consumo y la dependencia de las redes tecnológicas, las corporaciones mediáticas, o las industrias culturales. Liberarse de los riesgos que inducen, individual y colectivamente, requiere

implicar a las políticas educativas, culturales y sociales en estrategias, programas, iniciativas, etc. que contribuyan a la formación de una ciudadanía consciente, sensible, democrática, crítica y transformadora, en lo local y en lo global. Conseguirlo desafía a cualquier futuro que pretenda ser estimable para la educación y la vida si en verdad se aspira a que “no dejar a nadie atrás” sea algo más que una promesa prendida de una agenda en el horizonte 2030 (ONU, 2017).

Nota

- ¹ A la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), le ha seguido toda una serie de declaraciones y acuerdos internacionales que en cierta medida han intentado garantizar los derechos y libertades de todos los seres humanos sin distinción para alcanzar una sociedad más justa y equitativa. Pueden citarse, entre otras, la *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados* (1951), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1960), la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960), la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (1979), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) y la Resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2015), o *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción* (2015).

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bregman, R. (2021). *Dignos de ser humanos: una nueva perspectiva histórica de la humanidad*. Anagrama.
- Carabaña, J. (2016) El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, 9-21.
- Caride, J. A. (2017). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 17-29. https://doi.org/10.7179/PSRO_2018.32.02
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Caride, J. A., Vila, E. S. y Martín, V. M. (coords.) (2018). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. GEU Editorial.
- Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2019). Social Time, Gender and Education. En V. Pérez-de-Guzmán, E. Bas-Peña y M. Machado-Casas (coords.), *Gender Issues in Latin America and Spain* (pp. 15-38). Peter Lang Verlag.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (coords.) (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Octaedro.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. I. Alianza.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.
- Díez, E. J. y Rodríguez, J. R. (coords.) (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE).
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OCDE.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review* 3, 107-120.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.

- Global Education Monitoring Report, GEM (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- Global Education Monitoring Report, GEM (2022). *South Asia, non-state actors in education: who chooses? Who loses?* <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-south-asia>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-20. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1050/995>
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: un reto educativo y cultural*. Narcea.
- Lingard, B., Sellar, S. y Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>
- McGuinn, P. (2016). From No Child Left behind to Every Student Succeeds Act: Federalism and the Education Legacy of the Obama Administration, *Publius: the Journal of Federalism*, 46(3), 392-415.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Navarro, V. y Torres, J. (2014). *Los amos del mundo: las armas del terrorismo financiero*. Espasa.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility*. <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- OCDE (2022). *Improving Early Equity. From Evidence to Action*. <https://doi.org/10.1787/6eff314c-en>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- ONU (2017). *Leaving No One Behind: Equality and No-Discrimination at the Heart of Sustainable Development*. ONU. https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf
- Piketty, Th. (2013). *Le Capital au XXI^e siècle*. Seuil.
- Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades*. Anagrama.
- Plisson, P. (Dir) (2013). *Camino a la escuela* [Documental]. Winds, Hérodiate.
- Popkewitz, Th. S. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* (pp. 116-175). Ed. Pomares.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. SM.
- Rodrigues, D. (2015). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedções.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo: la dimensión temporal y el arte de vivir*. Tusquets.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones, *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around de World*. <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Stiglitz, J. (2015). *El precio de la desigualdad*. Penguin Random House.
- Subirats, J., Brugué, J. y Gomá, R. (2002). De la pobreza a la exclusión social: Nuevos retos para las políticas públicas, *Revista Internacional de Sociología*, 33, 7-45.
- Theborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.
- Turégano, I. (2022). John Rawls y el problema de la desigualdad dentro y más allá de las fronteras. *Estudios públicos*, 165, 139-149.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO (2014). *The Right to education: law and policy review guidelines*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>

- UNESCO (2015a). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO (2015b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-FundaciónSM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- World Leisure Organization (2020). *Charter for Leisure*. WLO. https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure_en.pdf

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Luzón, A., Caride, J. A., y Sevilla, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 15-28. DOI:10.7179/PSRI_2023.43.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Antonio Luzón Trujillo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, c.p. 18071 Granada. aluzon@ugr.es

José Antonio Caride. Departamento de pedagogía didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. joseantonio.caride@usc.es

Diego Sevilla Merino. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. sevilla@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

ANTONIO LUZÓN TRUJILLO

<https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>

Profesor Titular en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro de la *Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC)*, que ha presidido desde 2018 hasta 2021. Ha coordinado el Grupo de Investigación “*Políticas y reformas educativas*”, desde el que ha colaborado en varios campos de investigación relacionados con políticas educativas comparadas, la inclusión y exclusión social, así como colectivos en situaciones de vulnerabilidad. Ha participado en proyectos de investigación competitivos, tanto de carácter autonómico, nacionales y europeos, con publicaciones asociadas. Ha coordinado el Master Universitario en *Investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa* y ha sido profesor visitante en varias universidades europeas y americanas.

JOSÉ ANTONIO CARIDE

<https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>

Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Dirige el Grupo de Investigación en “*Pedagogía Social y Educación Ambiental*” (SEPA-interea), de referencia competitiva en el sistema universitario gallego. Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan, entre otras, a: “*Educación Social, Ciudadanía y Derechos Humanos*”, “*Educación Ambiental, cultura de la sustentabilidad y desarrollo humano*”. “*Tiempos educativos y sociales*”. De 2002 a 2013 presidió la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), de la que es miembro fundador.

DIEGO SEVILLA MERINO

<https://orcid.org/0000-0003-3358-9192>

Catedrático de Política y Legislación educativas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, actualmente jubilado. Su investigación y publicaciones se han orientado preferentemente al estudio del sistema educativo tanto en sus diferentes etapas como en su relación con la sociedad y los ha realizado a menudo desde un enfoque histórico. Pertenece a la Sociedad Española de Historia de la Educación y a la Sociedad Española de Educación Comparada. Ha sido miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Andalucía y en su Universidad ha sido Director y Secretario del Departamento de Pedagogía y Director del Tercer Ciclo y Doctorado.

