



Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social  
y sus efectos**



## Tres paradojas y una reflexión sobre la relación educativa, ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social?

250

**Mónica Gijón.** Educadora social y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. [mgijon@ub.edu](mailto:mgijon@ub.edu)

### Resumen

En el siguiente texto reflexionamos sobre la educación social a partir de algunas paradojas del ejercicio profesional. Partimos de tres ideas -no siempre evidentes- que planean sobre la práctica: la hipervisibilización de las circunstancias de exclusión, el empobrecimiento pedagógico de la praxis, y un cierto secuestro de la dimensión ética y política de la relación por una suerte de “vinculismo”. Conjugando estas tres paradojas nos hacemos una pregunta final, ¿es suficiente cuidar y acompañar en educación social?

**Palabras clave:** Educación Social, práctica pedagógica, relación educativa.

### 1. Un punto de partida: la invitación a reflexionar sobre las paradojas

La mesa de trabajo que nos convoca en el VIII Congreso Estatal de Educación Social en Murcia, nos ha invitado a reflexionar sobre la educación social desde algunas paradojas éticas, políticas y pedagógicas de la profesión. Una oportunidad para compartir interrogantes y malestares de la práctica profesional. Aspectos que se salen de lo común y que, incluso, pueden experimentarse como contrarios a la lógica pedagógica. A priori, un ejercicio complejo que nos invita a reflexionar desde las aristas de la profesión y que permite reabrir viejos debates de la educación social como la distancia entre el encargo y la demanda en el ejercicio profesional; las intenciones y los efectos no siempre deseados de dichas intenciones; y las políticas -o la pobreza de políticas- y sus efectos en las personas atendidas (Moyano, 2022).

Elementos que discutimos desde la postura del educador -en ocasiones con un exceso de autorreferencia- pero que abordamos menos desde la percepción de las personas atendidas y lo que pueden aportar al bien común. La reflexión sobre dichas paradojas puede ser una oportunidad para dar más protagonismo a las personas usuarias de los servicios sociales más allá de recetas y eslóganes.



Tal y como se nos ha sugerido, planteo esta una invitación no como un inventario de soluciones sino como abertura a nuevas preguntas desde las que acercarse a la práctica profesional. Muchas de las ideas que hoy comparto han emergido de la relación de colaboración con mujeres en situación de prostitución y con los equipos que las acompañan. Un camino recorrido, primero como educadora y después como colaboradora, en el que he compartido prácticas, pedagogía y muchas conversaciones con mujeres y compañeras .

En primer lugar, nos acercaremos a la hipervisibilización de la exclusión en el trabajo socieducativo y la fagocitación del sujeto. En segundo lugar, plantearemos un debilitamiento de la profesión que proviene de la pobreza pedagógica de las prácticas. Y finalmente, nos acercaremos a la reducción de la relación como dinamismo educativo por una suerte de “vinculismo”. Tres paradojas que concluiremos con una reflexión que cuestiona los límites del cuidado y el acompañamiento en la educación social.

## *2. Primera paradoja: Invisibilización de la persona tras su historia de vida*

La primera paradoja tiene que ver con el peso de la exclusión en las personas protagonistas de la acción social. Con frecuencia abordamos las historias de vida y los contextos de tal forma que la exclusión y la vulnerabilidad se convierten en un cajón de sastre que impiden reconocer la dignidad, la resistencia y los saberes de los sujetos.

### *Triple mirada a la exclusión*

Cuando usamos el adjetivo exclusión, riesgo o vulnerabilidad, corremos el riesgo de hacerlo de manera simple o lineal. Como si la exclusión fagocitara a las personas que transitan por ella y nos impidiera abordar la falta de acceso a derechos y las formas de humillación que esa situación provoca. Dinámicas complejas y multifactoriales que tratamos de forma superficial y que tendemos a naturalizar como si fueran un destino fatal para las personas que lo sufren.

La exclusión puede explicarse desde varias ópticas de análisis. Nos interesa destacar las aportaciones de García Roca (2006) que señala tres ángulos que afectan a la persona. Una dimensión estructural y económica que se concreta en dificultades de acceso al mundo laboral y a los recursos formativos de la comunidad. Los cambios en el modelo productivo, producidos en parte por la globalización y el neoliberalismo, han afectado al trabajo, haciéndolo más volátil, cambiante e incierto. Un sistema mundializado de producción y consumo que busca mayores beneficios empresariales pero que expulsa del sistema laboral a los más frágiles. Personas con contratos precarios y temporales que transitan en la economía sumergida. Condiciones estructurales que adelgazan derechos laborales conquistados en otras épocas y que dificultan la salida de una economía de subsistencia (Wacquant, 2009).

La exclusión tiene también una dimensión contextual y territorial que se concreta en la ruptura y debilitamiento de vínculos con la comunidad. Una segregación en espacios físicos y simbólicos que demonizan y culpabilizan la precariedad (Jones, 2012). Si a ello añadimos la pobreza de políticas públicas, la consecuencia es el desarrollo de nuevos guetos urbanos. Si además, los lazos que desarrolla el sujeto son frágiles o se limitan a entornos guetizados, se hace difícil experimentar la confianza y seguridad en las instituciones. Personas con pocas conexiones para los que la única referencia de pertenencia al territorio se da en circuitos de asistencia social: redes técnicas de ayuda que dan protección momentánea. Pero si la única conexión del sujeto con la comunidad se produce con los operadores sociales se hace difícil desarrollar una solidaridad de proximidad que permita a la persona sentirse miembro del común. Se produce un “desanclaje” que conduce a un sentimiento de ser ciudadano de tercera.



Finalmente, Roca (2006) destaca una dimensión personal y subjetiva de la exclusión que tiene que ver con la formación de una identidad fragmentada y construida por oposición. Sin experiencias de éxito y sin referentes que permitan proyectar otras formas de vida, se proyecta el futuro con frustración y desaliento. Es frecuente que las personas se sientan culpables por sus historias de vida y que la comunidad las identifique como sujetos problemáticos -o en riesgo de serlo- que arrastran la huella del estigma. Una etiqueta desacreditadora que conduce al fracaso (Goffman, 2006; Wacquant, 2015). Dichos estereotipos tienen graves consecuencias, por un lado, la persona corre el riesgo de integrarlos y construir su identidad asumiendo como propias estas marcas desvalorizadoras. Por otro, esta infravaloración social les resta legitimidad como interlocutores en la ciudadanía (Juliano, 2006).

#### *Mínimos de “circulación” y mínimos de orden vital*

Es evidente que la práctica profesional se nutre del interés real por las personas, sus circunstancias y sus trayectorias vitales. Sin embargo, esa necesidad de comprensión puede desvanecerse cuando se produce una hipervisibilidad de la exclusión -léase vulnerabilidad, problema, riesgo, etc.- que fagocita al sujeto. Una circunstancia que tiene consecuencias en la intervención. Me refiero al peso de las historias de vida en el trabajo socioeducativo. Partiendo de la base que es necesario el trabajo singular e individualizador, en ocasiones las profesionales no dejamos a las personas que se liberen de su propia historia.

Les preguntamos las razones y motivos de sus decisiones y cuestionamos sus acciones pasadas. Además de intentar comprender la historia de la persona, convendría más escuchar cómo valoran lo acertado o no de sus decisiones. Y mejor aún, compartir no solo el pasado, sino los deseos, intereses y motivaciones que se plantean en adelante. Pero con la historia vital aflora otra paradoja que no es fácil de resolver: las personas atendidas plantean diferentes necesidades, inquietudes y retos vitales, que no siempre podemos atender con la misma intensidad. Por un lado, los profesionales nos encontramos con necesidades básicas para la vida en común, que son laborales, de vivienda, asistencia médica, de gestión de vida familiar, de tramitación de ayudas, entre muchas otras, y que en lo personal pueden concretarse también en necesidades de seguridad, cuidado y recuperación física; en algunos casos, de asistencia psicológica para abordar el sufrimiento que genera la exclusión. Se trata de necesidades de básicas -que no son siempre económicas- y que pueden ser consideradas como mínimos vitales para la circulación cívica, es decir, aquellos mínimos para vivir como ciudadanos con una cierta tranquilidad.

Pero las educadoras también escuchan otras necesidades de un orden más vital o interno, que tienen que ver con sentirse personas reconocidas y valiosas. No se trata de una demanda que surja en una entrevista, que se pueda recoger en un protocolo o en algún formulario. Nos referimos a la confianza en uno mismo y la necesidad de construir una red social, más allá de las relaciones con las profesionales y los circuitos de atención. La necesidad de sentir afecto y estima por parte de otras personas y experimentar relaciones de amistad que no generen daño ni deudas con otros. La necesidad de sentirse miembro de la comunidad, no como una persona demandante de asistencia en los servicios sociales. El deseo de acceder y disfrutar la cultura, así como la voluntad de dar sentido al proyecto vital, sanar las heridas y abrirse a los interrogantes sobre la existencia. Nos referimos a aquellos aspectos que tienen que ver con el reconocimiento, la dignidad y los interrogantes profundos sobre la subjetividad. La paradoja que se plantea a las educadoras en su día a día es la siguiente, además de las necesidades mínimas para la circulación cívica ¿tiene la educación social que ver con otros planteamientos



de orden más vital? Sospecho que la tarea socioeducativa tiene que ver mucho la dignificación y el reconocimiento, pero ¿dónde ponemos el foco en la intervención social?

### 3. Segunda paradoja: pobreza pedagógica de la intervención social

La segunda paradoja tiene que ver con un cierto empobrecimiento pedagógico de la praxis y para abordarlo me referiré a dos ideas, un exceso de atención individualizada y el vaciamiento pedagógico que proviene de la confusión del discurso y el protocolo con la acción pedagógica.

#### *El peligro de un exceso de atención individualizada*

La atención singular constituye uno de los pilares básicos de la intervención social, se trata del eje sobre el que desarrollamos nuestra acción pedagógica. Sin embargo, parece que todas las energías de la educación social se concentran en el trabajo individualizador y nuestra profesión corre el riesgo de parecerse más a la tutela del sujeto. Las y los profesionales de la educación social se esfuerzan en la comprensión, la escucha y el tratamiento singular de cada persona. La paradoja se encuentra en que el acceso a derechos y la salida de entornos guetizados se promueve también desde ese espacio individualizador. Es como si el peso de la razón aislada y solitaria de la modernidad se hubiera instalado en la educación social y el trabajo pedagógico se concibiera preferentemente en solitario. En otras palabras, esta característica identitaria de la profesión ha dado lugar a una epistemología de la intervención basada en lo individual. Y con este punto de partida, sobrevuela una idea: salir de la exclusión o minimizar su impacto es también un logro individual y solitario.

Una situación que conlleva un olvido sistemático del grupo y de la comunidad. No generamos condiciones pedagógicas para el trabajo en grupo y, si lo hacemos, es para “entretener” o para generar espacios terapéuticos. Por un lado, los grupos suelen programarse para realizar actividades de encuentro donde la persona puede escuchar a otras personas en su misma situación y salir de un cierto aburrimiento que provocan los circuitos de atención. Por otro lado, los grupos son utilizados en clave terapéutica por psicólogas y psicólogos en las entidades sociales. En definitiva, planificamos espacios colectivos, bien sea para diversificar nuestra acción pedagógica individual, bien para promover un espacio terapéutico que lideran otros profesionales.

Quizá hemos olvidado la fuerza del grupo como espacio formativo y emancipatorio. Generar condiciones para el trabajo colectivo es una tarea de la educación social, algo que no sucede al azar cuando personas atendidas se reúnen en un mismo espacio o cuando los educadores piensan en entretener a sus usuarios. Requiere intencionalidad pedagógica y diseño de prácticas que velen por el espacio de diálogo y respeto mutuo, que generen retos para los participantes, que inviten a la reflexión y al crecimiento colectivo, que permitan experimentar la reciprocidad y ayuda mutua y, especialmente, que permitan condiciones para que el grupo pueda implicarse y contribuir al bien común, no como sujetos asistidos sino como ciudadanos con capacidad de mejorar la comunidad. Olvidar el grupo como espacio pedagógico ha contribuido a una pobreza pedagógica de la praxis. Sin restar importancia a la atención individualizada, quizá la educación social debería pensar en prácticas grupales con intencionalidad educativa, diversidad metodológica y con miras a contribuir al bien común.

#### *Confusiones pedagógicas que empobrecen la praxis*

Otro de los elementos que contribuye a adelgazar la dimensión pedagógica de la educación social es la confusión de la acción pedagógica con el discurso y el protocolo. Los equipos

suelen estar bien equipados conceptualmente con discursos críticos en relación a la globalización, las políticas públicas, la óptica de género y los derechos humanos -entre muchos otros-. Sin embargo, la dimensión pedagógica de la educación social nos se agota en el lenguaje y la reflexión crítica. Los idearios, los marcos conceptuales y las visiones críticas son importantes para la reflexión del equipo, para orientar la práctica y para salir de una suerte “eficientismo” y solucionismo pedagógico. Pero en sí mismos, no son la acción pedagógica.

Si las y los educadores solo están equipados con discursos corren el peligro de vender humo, -o como vimos antes- diseñar prácticas poco interesantes, poco creativas y alejadas de los intereses y deseos de las personas atendidas. Un discurso crítico puede colonizar y empobrecer la praxis, si no se concreta en el diseño de acciones que supongan una experiencia formativa para las personas. De nuevo la paradoja se produce cuando el discurso fagocita la dimensión pedagógica de la educación social, es decir, cuando hay más solidez en los discursos que en las propias prácticas.

En las últimas décadas, un criterio de eficacia desmesurado y un exceso de burocratización se han instalado en la educación social favoreciendo el uso de protocolos. Una circunstancia que puede encorsetar la práctica pedagógica de los equipos. Incluso, puede darse la paradoja que las y los profesionales de la educación están tan ocupados con cuestiones técnicas, de calidad y de monitorización de protocolos que “regalan” la acción pedagógica a voluntarios y otros técnicos que disponen de más tiempo en su horario laboral para estar con las personas atendidas y diseñar acciones pedagógicas. Reducir la acción pedagógica al corsé del protocolo conlleva un empobrecimiento de praxis y limita a los equipos, que no disponen de tanto tiempo para generar acciones educativas.

Los discursos y los protocolos forman parte de la educación social pero la dimensión pedagógica no se agota en ellos. Esta paradoja pone de manifiesto que es necesario fortalecer la cultura pedagógica de los proyectos, es decir, el engranaje de prácticas y relaciones que se dan en una institución, que envuelve a sus miembros y que se percibe en la atmósfera y el clima de una comunidad (Puig, 2012).

Evitar el vaciamiento pedagógico de la educación social se consigue fortaleciendo la cultura pedagógica de las instituciones. Una cultura que no se limita a un listado de buenas intenciones, de discursos críticos del equipo como tampoco a la síntesis de los protocolos de actuación (Gijón 2017; Martín, Puig y Gijón, 2017). Una cultura pedagógica densa, organizada y rica en prácticas ofrece experiencias formativas a los que participan en ella: hace competentes a las personas que transitan por ella, refuerza capacidades vitales, enseña mínimos para circulación social, permite espacios de reflexión y reconocimiento e invita a la participación comunitaria. Y lo hace por medio del diseño pedagógico. En definitiva, pensar lo pedagógico en clave de cultura nos aleja de una praxis unidireccional –una educadora que acompaña a una persona- para concebirla más como una experiencia integral de participación, formación y reciprocidad que se da en el seno de una comunidad de prácticas. No todas las personas que se acercan a los proyectos pasarán por todas las propuestas, ni todos los equipos ofrecerán las mismas alternativas, pero a más cultura pedagógica menor empobrecimiento de la praxis profesional.

#### 4. Tercera paradoja: “vinculismo” pedagógico

La última paradoja que presentamos aborda el reduccionismo ético, pedagógico y político de la relación educativa. Cuando vaciamos de sentido pedagógico la relación puede convertirse en un lazo de dependencia e infantilización en el trabajo educativo.

### *Reducción de la relación al “vinculismo”*

En los últimos tiempos, la relación se ha visto reducida por una suerte de “vinculismo” que invade la práctica profesional. Parece que la educación social se juega puramente en la capacidad de conexión con la persona. Una concepción aglutinadora, que puede ser axiológicamente neutra e indeterminada (Caillé y Chanial, 2016). Existe una invasión de literatura sobre el vínculo que ha puesto de relevancia la importancia del mismo, pero no sabemos mucho más allá de su carácter de nexo. Reconocemos que la relación es un dinamismo fundamental de la profesión, pero se ha limitado a la posibilidad de vincularse con otras personas. En definitiva, vínculo se ha convertido en un cajón desastre para hablar de emociones, empatía, valores, etc.

Conectarse con otras personas puede conducir a un cierto conformismo de los educadores sociales, “estar junto a otro” sin desarrollar un compromiso formativo y un diseño pedagógico orientado a la emancipación. La relación queda entonces limitada a suerte una conexión aséptica entre educador y sujeto. Una relación neutral en la que solo importa el vínculo pero no la calidad de ese vínculo. Entonces el contenido y la naturaleza formativa de la relación se desvanecen. Sin embargo, sabemos que el impacto educativo de la relación no se limita a la conectividad entre personas. Las relaciones son un vehículo para la dignificación en contextos de vulnerabilidad cuando invita al reconocimiento (Lévinas, 2000; Buber 1998).

La educación social no puede reducirse a una conexión aséptica y neutral. Además del vínculo necesario, cabe preguntarse ¿cómo generar una atmósfera de humanización y reconocimiento en la práctica profesional?

### *Relación como partícula de reconocimiento*

Las relaciones educativas son el elemento microscópico y transversal de la intervención social. Constituye la forma más íntima y personal del trabajo pedagógico. Una vía de proximidad que resulta vital para la dignificación y humanización de personas, y que conviene comprender, reflexionar y reivindicar como dinamismo formativo. Situaciones de encuentro cara a cara entre profesionales y personas atendidas que constituyen una pedagogía rica y compleja.

Cuando preguntamos a las y los educadores por su tarea profesional, nos hablan de las finalidades que orientan su trabajo y de la misión política que cumplen sus instituciones, e incluso, de algunas metodologías o herramientas. Se refieren de modo general al proceso de acompañamiento, pero tienen dificultades para explicar cómo se produce relación educativa en el día a día y las formas en que se produce el compromiso mutuo. En definitiva, resulta difícil para las educadoras explicar las particularidades y dinamos educativos se ponen en juego en la relación.

Sin embargo, cuando las observamos de cerca en su día a día descubrimos una trama relacional densa y compleja que invita a la reflexión, la recuperación y la ciudadanía. En su ejercicio profesional desarrollan prácticas de inserción, formación y asesoramiento, sin embargo, la relación es el elemento nuclear que atraviesa dichas prácticas y, en la mayoría de ocasiones, el dinamismo de humanización y dignificación más valorado por las personas atendidas.

Educadores y personas atendidas se comprometen en relaciones sólidas que nutren a quienes participan en ellas. Aunque resulte difícil explicar el modo en qué sucede, una micropedagogía se construye en las relaciones, que se transforman y se reinventan en la praxis

profesional. Nos referimos a ellas como micropedagogía no porque su importancia sea menor, sino por la flexibilidad, versatilidad y multiplicidad de encuentros que se producen a lo largo del día. Relaciones con tonalidades y matices distintos, que configuran un tejido denso que permite a las personas compartir y experimentar humanidad y reconocimiento.

Las relaciones permiten a educadoras sociales y las personas atendidas encontrarse en la realidad, enlazarse en una trama de dignidad y buscar caminos de recuperación que doten de sentido su proyecto vital. En otras palabras, la educación social puede concebirse como una forma de entrar en relación, construir una alianza y promover la emancipación, una trama relacional que permite encontrarse, compartir y empoderarse en el seno de una comunidad (Gijón, 2019). Vemos entonces que la relación es más que una simple conexión y un lazo de dependencia entre educadoras y personas atendidas.

### 5. Una reflexión final ¿es posible ir más allá del cuidado y el acompañamiento en educación social?

En los últimos años la pedagogía social ha desarrollado numerosas prácticas de proximidad y acompañamiento en contextos de vulnerabilidad. Múltiples acciones que han contribuido a visibilizar a las personas más allá de las injusticias y las condiciones de fragilidad que experimentan. Muchas de esas prácticas persiguen a largo plazo que las personas se emancipen de la exclusión así como de los servicios especializados que las atienden. Sin embargo, cada vez con más frecuencia, las entidades sociales ofrecen prestaciones y derivan a las personas a nuevos servicios de formación, inserción laboral y atención psicológica.

Una de las consecuencias de esa especialización, es la “multiderivación” que hace transitar a las personas de forma intermitente por circuitos de protección social. Una experiencia que eterniza su condición de usuarios frágiles necesitados de asistencia que requieren la tutela constante de la administración y las entidades especializadas. Itinerarios de inclusión que se tornan en contra del objetivo con el que fueron pensados: atrapan a las personas en lugar de invitarlas a la emancipación.

#### *Educación social como cuidado y acompañamiento*

En las últimas décadas la educación social ha transitado de un modelo asistencial hacia un modelo de acompañamiento (Martín, Puig, Gijón, 2017). El primero, se centra en relaciones de cuidado que buscan comprender la realidad y el sufrimiento de las personas y, en la medida de lo posible, compensar las carencias de la exclusión. Una postura educativa que tiene mucho que ver con la mirada atenta y el tacto pedagógico (Manem 2011; Esquirol 2010) y que se materializa en prácticas de acogida que las personas usuarias pueden reconocer fácilmente en su tránsito por las entidades sociales. El cuidado está relacionado con un rasgo fundamental de la condición humana: la interconexión e interdependencia (Noddings, 2009). Una condición relacional que pone de manifiesto la necesidad humana de ser comprendidos y aceptados, especialmente las personas que sufren el estigma y la exclusión social. Cuando educadoras y personas pueden conectarse por experiencias de cuidado, las relaciones nutren y protegen a los más vulnerables (Irigaray, 2010; Innerarity, 2001).

El segundo modelo, centrado en el acompañamiento, busca establecer relaciones de proximidad para fortalecer la seguridad de las personas. El acompañamiento social es un dinamismo de apoyo y confianza, cercano a la experiencia de camino compartido junto a la persona usuaria de servicios sociales (Planella, 2016). Un modelo que se aleja la eficacia metodológica y competencial, así como de la relación instrumental. Cuando los profesionales

realizan prácticas de acompañamiento, no esperan tanto empoderar a las personas, sino que ellas mismas tomen conciencia de su situación y logren empoderarse. En ese sentido la educación se concibe como tarea de facilitación y proximidad (Úcar, 2016, p.38). Las relaciones de proximidad no consisten en dar lo que la persona no tiene, sino en reconocer las fortalezas y capacidades para pueda dirigir su vida en la dirección que desee.

Ambos modelos, asistencia y acompañamiento, ofrecen seguridad y fortalecen la identidad de las personas. Sin embargo, comparten una misma premisa: un profesional que ofrece y una persona usuaria que recibe. En ambos casos el rol de receptor lo asume la persona en situación de exclusión, una característica que le convierte en sujeto dependiente de la ayuda externa. La educación social debe evitar procesos de infantilización y dependencia y promover relaciones, que recojan lo mejor del cuidado y del acompañamiento, pero que se orienten con más determinación a una óptica de emancipación y reconocimiento (Gijón, 2019). Algo que los equipos educativos tienen bien integrado en sus discursos, pero que no siempre se refleja en sus prácticas.

### *Lo que el paradigma del don ofrece a la educación social*

En línea con el paradigma del don, la relación educativa puede ser concebida como oportunidad para invitar a contribuir a la comunidad más allá de la asistencia y el acompañamiento necesario en los procesos formativos. La idea parece sencilla, pensar no sólo en aquello que las personas necesitan resolver sino en lo pueden aportar a la comunidad desde una óptica de dignidad y reconocimiento. Una perspectiva que plantea nuevos retos a los profesionales que, influidos en exceso por la idea de asistir y compensar, han ignorado que la formación no se completa hasta que no somos capaces de pedir ayuda a las personas en situación de exclusión.

Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, se convierte en alguien que participa y que, al reconocerse como capaz, construye una identidad diferente. No basta con reconocer la complejidad de las historias, tampoco es suficiente reconocer la valentía y estrategias de resistencia. Es necesario contar con las personas, es decir, pedirles ayuda para construir juntos una sociedad más equitativa. Sociedades justas que inviten a trazar vidas que merezcan la pena ser vividas (Nussbaum, 2012). La relación educativa debe revertir las dinámicas de dependencia y victimización para facilitar que las personas atendidas se incorporen a la sociedad como ciudadanos con capacidad de asumir retos (Martín, Gijón y Puig, 2019).

La donación no es solo una actitud individual de educadoras y educadores. Tampoco se limita a un principio pedagógico que resulte estético en los documentos institucionales. El don es un dinamismo educativo que requiere prácticas pedagógicas que se puedan experimentar y realizar conjuntamente.

La antropología del don sitúa la capacidad de retornar a la comunidad parte de lo recibido como un dinamismo de socialización que se contrapone a la lógica individualista de la modernidad. Los orígenes de la teoría del don hay que buscarlos en la obra de Marcel Mauss (2009), que definió el don como el movimiento dar, recibir y devolver en el que están inmersos los miembros de una comunidad. La sociología antiutilitarista de Goubout (1997), Chaniel (2008) y Caillé (2007, 2008 y 2014) lo ha revitalizado como elemento constitutivo de la sociedad. Frente a la idea de interés como motor principal de la vida humana, la cultura del don, defiende un principio distinto: el don se concibe como prestación de servicios o entrega de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista. Una acción social que no depende cálculo economicista ni del provecho individual.





La óptica de la donación nos invita a pensar las relaciones profesionales como un importante vehículo de inclusión, y nos alerta sus límites si se basan en la lógica asistente-asistido. Para Caillé (2008 y 2014) es posible desafiar los discursos tecnócratas y mercantiles que se han instalado en las sociedades humanas desde la modernidad. El don se opone a lógicas de ignorancia, rechazo y conquista que tanto han proliferado en las sociedades occidentales. Una propuesta para la educación social que invita a superar la intervención desde lógicas de rescate y asistencia, e incluso a superar los límites del acompañamiento. La alianza que proviene del don invita a las personas no solo a recibir sino a devolver lo recibido.

García Molina (2003) se ha referido a la educación social desde una lógica de don en relación al acceso a la cultura. Una donación que se centra en los educadores, dar lo que no se tiene: el tiempo y la palabra para que los sujetos de la educación social puedan vivir y transitar en el mundo (García Molina. 2003, p.100). Nosotros no nos referimos a una donación exclusiva de los educadores, que resulta clave para la relación de proximidad. Nos referimos a generar condiciones pedagógicas para que las personas atendidas por los equipos socioeducativos puedan dar y contribuir en la comunidad (Puig, 2012). Es decir, promover un sistema de don permita a las personas ser reconocidas no solo como sujetos de caridad que reciben, sino como sujetos de altruismo que aportan. Sujetos donadores, generosos y susceptibles de ofrecer algo preciado a los demás.

## 6. Bibliografía

- Beck, U. (2007). *La sociedad el riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona, Paidós.
- Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- Caillé, A. (2007a). *Anthropologie du don*. Paris. La Découverte.
- Caillé, A. (2007b). *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris. La Découverte.
- Caillé, A., Chaniel, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris, La Découverte
- Caillé, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris. Le bord de l'Eau.
- Chaniel, P. (2008). *La société vue du don*. Paris, La Découverte.
- Esquirol, J.M. (2010). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa
- García Roca, J. (2006). "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en Vidal Fernández (2006). *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*. Madrid, FUHEM. Distribuye Barcelona: Icaria.
- García Roca, J. (2017). *Recrear la solidaridad en tiempos de mundialización*. México: Sistema Universitario Jesuita-Cátedra Eusebio Francisco Kino Sj.
- García Molina, G. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.
- Gijón, M. (2017). *Pedagogía Adoratriz: una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid, Adoratrices Obra Social
- Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía, en *Educatio Siglo XXI*, vol, 37, nº 1 (2019), pp.131-146. ISBN: 1699-2105
- Gijón, M. (2020). "Relación educativa y ciclo de donación: el reconocimiento en contextos de vulnerabilidad", en Naval, C.; Bernal, A.; Jover, G. Fuentes, J.L., Cárdenas, A.R. *Una acción*



- educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación.* Madrid, Dykinson, 2020, p.393-403
- Gijón, M. (2021). "Pedagogía en contextos de prostitución: relaciones y prácticas de reconocimiento y emancipación", en Albertín, P., Langarita, J.A. (coord.) (2021). *Prostitución, contextos fronterizos y corporalidad. Diálogos para la acción.* Barcelona: Icaria, p.373-391.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada.* Madrid: Amorrortu editores
- Godbout, T. (1997). *El espíritu del don.* Madrid, Siglo XXI
- Godelier, M. (2009). *El enigma del don.* Barcelona, Paidós
- Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Barcelona, CCCB y Katsz Editorires
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad.* Barcelona, Península.
- Irigaray, L. (2010). *Ética de la diferencia sexual.* Castellón, El lago Ediciones
- Jones, O.(2012). *La demonización de la clase obrera.* Madrid, Capitán Swing
- Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo.* Logroño: Pepitas de calabaza.
- Lévinas, E. (2000). *Totalidad e infinito.* Madrid: La balsa de la medusa.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.* Barcelona: Editorial Graó.
- Martín, X., Puig, J., Gijón, M (2017) *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social.* Barcelona, Fundació Bofill
- Martín, X. Puig, J. Gijón, M (2018). Reconocimiento y don en la educación social, en *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, nº 53, 2018, pp. 45-60. ISSN: 0214-8560.
- Martín, X., Gijón, M., Puig, J. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación, en *ESE: Estudios sobre educación*, núm, 37,2019, p.51-68
- Martín, X. (2020) Una pedagogía a favor de la inclusión, en *RES, Revista de Educación Social*, núm.30, enero junio 2020, p.139-155.
- Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don.* Buenos Aires: Katz.
- Moyano, S. (2022). *Mesa de trabajo del VIII Congreso Estatal de Educación Social.* <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-7-murcia/como-punto-de-partida-una-invitecion-para-estimular-la-reflexion>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona, Paidós.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social.* Barcelona, editorial UOC
- Puig, J. (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación.* Barcelona, Paidós
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común.* Barcelona, Graó.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento.* Madrid: Trotta.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós.
- Tomasello, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales.* Barcelona, Editorial UOC.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza.* Barcelona, Paidós.
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social.* Barcelona, Gedisa.
- Wacquant, L. (2015). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* Buenos Aires, Manantial.

