






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: UNA TEORÍA FUNDAMENTADA

TESIS DOCTORAL

Autora:
Laura Corbella Molina

Dirigida por:
Xavier Úcar Martínez

Doctorado en Educación
Departamento de Teorías de la
Educación y Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación
Diciembre de 2022

UAB Universitat Autònoma
de Barcelona

LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: UNA TEORÍA FUNDAMENTADA

TESIS DOCTORAL

Autora:

Laura Corbella Molina

Dirigida por:

Xavier Úcar Martínez

Doctorado en Educación

Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Ciencias de la Educación

Diciembre de 2022



Universitat Autònoma de Barcelona

Esta tesis ha estado financiada por el programa de ayudas a la Formación del Profesorado Universitario FPU2016, del Ministerio de Universidades, Gobierno de España.

Autora de la portada: Júlia Gallart Mir.

AGRADECIMIENTOS

El proceso de una tesis doctoral es difícil y complejo, requiere de cierto grado de soledad e incertidumbre que pone a prueba la capacidad emocional y de resiliencia de cualquier persona. Estos sentimientos comparten espacio con el entusiasmo, la curiosidad, la implicación y la satisfacción de llevar a cabo un proyecto académico de tal envergadura. Es gracias a las personas que me han acompañado durante este proceso académico que he conseguido crecer, superar los obstáculos y disfrutar de este camino.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director, Xavier Úcar, todo el apoyo que me ha brindado durante este proceso. No solo me ha dado la libertad de crear un proyecto que sintiera mío, sino que además me ha acompañado durante todo el proceso enriqueciendo su contenido, orientando su sentido, sosteniendo los momentos de duda y malestar y mostrando una comprensión absoluta en todas las etapas del proceso. Gracias a él, no solo me he desarrollado como investigadora, sino también me ha enseñado la importancia del acompañamiento desde la comprensión y la aceptación que cualquier proceso de aprendizaje necesita.

En segundo lugar, quiero agradecer a todos los compañeros y las compañeras del departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, por abrirme la puerta a un entorno de aprendizaje enriquecedor en el que me he podido formar y crecer a nivel personal y profesional.

En tercer lugar, quiero agradecer a todas las organizaciones, entidades, instituciones, profesionales y personas acompañadas que han participado en la investigación, ofreciendo su experiencia y conocimiento. Esta tesis también es de ellos y ellas. Especialmente agradecida con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, con su comité de ética y con los Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Social autonómicos, por hacer difusión y ayudarme a contactar con las personas participantes del estudio.

También a los compañeros y compañeras de Reino Unido, por abrirme las puertas, facilitarme el camino y dejarme aprender profundamente de su experiencia. A Gabriel, Ali y Lindy y, en especial, a Lowis y su familia, por la acogida.

De la misma manera, estoy especialmente agradecida a todo el equipo del proyecto HEBE, por ofrecerme un espacio de aprendizaje y de apoyo, por ayudarme a aprender desde el amor por el trabajo, la implicación y la diversión. También a las compañeras de Girona, por la acogida que he recibido.

En cuarto lugar, doy las gracias a todas las personas que he ido conociendo durante este camino, y que no solo han sido compañeras de viaje y compañeras académicas, sino que han pasado a ocupar un lugar en mi corazón. A Elia, a Clara, a Aida, a Daniel, a Carme, a Juan y a Judit.

A todas las personas que han caminado el mismo sendero, por las charlas, el apoyo, el aprendizaje conjunto y las risas. A Roser, a Alex, a Mireia, a Mauro, a Àngela, a Lucas, a Daniel, a Saúl y a Mauricio.

A Danilo, mi compañero de vida, gracias por sostenerme, animarme y darme la seguridad para emprender el camino. También a Daniela, Ànnia, Miriam, Dani y Joan, por su amistad sincera.

A mi familia. Por creer en mí.

A Cristina. Gracias.

ÍNDICE

RESUMEN	1
SUMMARY	2
INTRODUCCIÓN	3
PARTE I: PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	5
1.1. INTRODUCCIÓN A LA PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	6
1.2. ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: APUNTES DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE ÉTICA EN LAS RELACIONES SOCIOEDUCATIVAS	6
1.2.1. NECESIDAD DE HABLAR DE ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL	6
1.2.2. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ÉTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN SOCIAL	9
1.2.3. LA FORMACIÓN EN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL	16
1.3. LECCIONES PREVIAS PARA PENSAR EN LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	17
1.4. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.5. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.6. IDEOLOGÍA DE LA INVESTIGADORA.....	19
1.7. PARADIGMA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	21
1.7.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: PARADIGMA INTERPRETATIVO CON ENFOQUE METODOLÓGICO CUALITATIVO.....	21
1.7.2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO: LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y LOS NIVELES DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO.....	22
1.8. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	30
1.9. CRITERIOS DE CALIDAD Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	34
1.10. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	37
1.10.1. PRINCIPIOS ÉTICOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	38
1.10.2. CUESTIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	39
1.10.3. COMITÉ DE ÉTICA EN LA EXPERIMENTACIÓN ANIMAL Y HUMANA (CEEAH) DE LA UAB	42
PARTE II: BÚSQUEDA Y RECOPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS DIVERSOS Y FRAGMENTADOS	43
2.1. INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO	44
2.2. METODOLOGÍA.....	44
2.2.1. REVISIÓN DOCUMENTAL COMO ESTRATEGIA DE RECOGIDA DE DATOS	44
2.2.2. MUESTREO TEÓRICO: TEORÍAS FORMALES APLICABLES AL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	45
2.2.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE REVISIÓN DOCUMENTAL.....	45
2.2.4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS: PASO 1 DEL MÉTODO DE COMPARACIONES CONSTANTES	49
2.3. APORTACIONES DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES DE AMARTYA SEN Y MARTHA NUSSBAUM	50
2.3.1. POSICIONAMIENTO ÉTICO Y DEFINICIÓN DE LAS DOS PERSPECTIVAS DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES	50
2.3.2. CONCEPTOS CLAVE PARA DEFINIR EL ENFOQUE DE CAPACIDADES.....	53
2.3.3. DERECHOS, DEBERES Y RESPONSABILIDAD SEGÚN SEN Y NUSSBAUM	58
2.3.4. APLICACIONES DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES EL CAMPO SOCIOEDUCATIVO	60
2.3.5. PRINCIPIOS SOCIOEDUCATIVOS PARA APLICAR EL ENFOQUE DE CAPACIDADES	62
2.4. APORTACIONES DE LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO Y LA ETICIDAD DEMOCRÁTICA DE AXEL HONNETH	65

2.4.1.	POSICIONAMIENTO ÉTICO DE LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO DE HONNETH	65
2.4.2.	CONCEPTOS CLAVE DE LA TEORÍA DE HONNETH.....	67
2.4.3.	APLICACIONES DE LA TEORÍA DE HONNETH EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	78
2.4.4.	PRINCIPIOS SOCIOEDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE HONNETH	79
2.5.	APORTACIONES DE LAS TEORÍAS SOBRE LA EXPERIENCIA, EL MUNDO ÉTICO Y LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN DE JOHN DEWEY	82
2.5.1.	POSICIONAMIENTO ÉTICO DE LAS TEORÍAS DE JOHN DEWEY.....	82
2.5.2.	CONCEPTOS CLAVE DE LA TEORÍA DE DEWEY.....	85
2.5.3.	APLICACIONES DE LA ÉTICA DE DEWEY EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	95
2.5.4.	PRINCIPIOS SOCIOEDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE DEWEY	97
2.6.	APORTACIONES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO DE CAROL GILLIGAN	99
2.6.1.	POSICIONAMIENTO ÉTICO DE LA TEORÍA DEL CUIDADO DE GILLIGAN	99
2.6.2.	CONCEPTOS CLAVE DE LA ÉTICA DEL CUIDADO DE GILLIGAN	103
2.6.3.	RESPONSABILIDAD DESDE UN PUNTO DE VISTA DEL CUIDADO DE GILLIGAN.....	110
2.6.4.	APLICACIONES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO DE GILLIGAN EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO.....	112
2.6.5.	PRINCIPIOS SOCIOEDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE GILLIGAN	114
2.7.	APORTACIONES DE LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO DE JUDITH BUTLER.....	117
2.7.1.	POSICIONAMIENTO ÉTICO DE LA TEORÍA DE BUTLER	117
2.7.2.	CONCEPTOS CLAVE DE LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO DE BUTLER	119
2.7.3.	DAR CUENTA DE SÍ MISMO/A Y RESPONSABILIDAD	126
2.7.4.	APLICACIONES DE LA TEORÍA DE BUTLER EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	129
2.7.5.	PRINCIPIOS SOCIOEDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE BUTLER	131
2.8.	PRIMERA PROPUESTA DE CATEGORIZACIÓN DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA ÉTICA.....	134
PARTE III: ELABORACIÓN DE UN CONOCIMIENTO TEÓRICO Y EXPERIENCIAL INTEGRADO		146
3.1.	INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA FASE DEL PROYECTO	147
3.2.	METODOLOGÍA.....	147
3.2.1.	<i>FOCUS GROUP</i> COMO ESTRATEGIA DE RECOGIDA DE DATOS	147
3.2.2.	MUESTREO TEÓRICO: EXPERIENCIAS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	148
3.2.3.	DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE TEMAS.....	154
3.2.4.	DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO.....	156
3.2.5.	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS: PASO 2 DEL MÉTODO DE COMPARACIONES CONSTANTES	157
3.3.	RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO	157
3.3.1.	PANORAMA GLOBAL DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS	157
3.3.2.	AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	160
3.3.3.	FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL	170
3.3.4.	CONCEPCIÓN DE LA PERSONA	188
3.3.5.	ESCENARIO DE INTERVENCIÓN	200
3.3.6.	ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	216
3.3.7.	ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO	231
3.4.	CATEGORIZACIÓN DEL MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO INTEGRADO	249
PARTE IV: ELABORACIÓN DE UN CONOCIMIENTO EMERGENTE		252
4.1.	INTRODUCCIÓN DE LA TERCERA FASE DEL PROYECTO	253
4.2.	METODOLOGÍA.....	253
4.2.1.	ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS COMO ESTRATEGIA DE RECOGIDA DE DATOS	253
4.2.2.	MUESTREO TEÓRICO: EXPERIENCIAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA	254
4.2.3.	DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA	256

4.2.4.	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LAS ENTREVISTAS	258
4.2.5.	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS: PASO 2 Y 3 DEL MÉTODO DE COMPARACIONES CONSTANTES	259
4.3.	RESULTADOS	259
4.3.1.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 1.....	260
4.3.2.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 2.....	264
4.3.3.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 3.....	268
4.3.4.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 4.....	272
4.3.5.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 5.....	276
4.3.6.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 6.....	281
4.3.7.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 7.....	288
4.3.8.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 8.....	293
4.3.9.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 9.....	297
4.3.10.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 10.....	302
4.3.11.	RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 11.....	307
4.4.	ANÁLISIS Y DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS NEGOCIADAS	310
4.4.1.	DEFINICIÓN DE RSE	311
4.4.2.	SOBRE LAS RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	312
4.4.3.	SOBRE LAS HABILIDADES PERSONALES Y PROFESIONALES Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA	314
4.4.4.	SOBRE LAS CONCEPCIONES PROFESIONALES.....	316
4.4.5.	SOBRE LAS ACCIONES PROFESIONALES	318
4.4.6.	SOBRE LAS RELACIONES PROFESIONALES	323
4.5.	CATEGORIZACIÓN DEL MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO NEGOCIADO	329
PARTE V: REFORMULACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA TEORÍA SUSTANTIVA		332
5.1.	INTRODUCCIÓN A LA CUARTA FASE DEL PROYECTO.....	333
5.2.	TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA	333
5.2.1.	ESQUEMA GENERAL DE LA TEORÍA SUSTANTIVA	333
5.2.2.	AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	334
5.2.3.	FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL	338
5.2.4.	CONCEPCIÓN SOBRE LA PERSONA ACOMPAÑADA.....	343
5.2.5.	ESCENARIO SOCIOEDUCATIVO.....	346
5.2.6.	ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	349
5.2.7.	ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO	354
5.3.	VALORACIÓN FINAL DEL MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO	358
PARTE VI: CONCLUSIONES		360
6.1.	CONCLUSIONS	361
6.1.1.	WHAT IS AN ETHICAL SOCIO-EDUCATIONAL RELATIONSHIP?.....	361
6.1.2.	CONSIDERATIONS ON THE THEORETICAL-PRACTICAL MODEL FOR REFLECTION AND ACTION IN SOCIO-EDUCATIONAL RELATIONSHIPS FROM AN ETHICAL POINT OF VIEW	364
6.1.3.	CROSS-CUTTING ISSUES FOR AN ETHICAL APPROACH TO SOCIO-EDUCATIONAL RELATIONSHIPS	366
6.2.	LIMITATIONS OF THE STUDY	368
6.3.	FUTURE PERSPECTIVES.....	369
REFERENCIAS		370
ANEXOS		394

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN.....	29
TABLA 2. RELACIÓN DE LAS FASES Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
TABLA 3. PRINCIPIOS ÉTICOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN SEGÚN APA.....	39
TABLA 4. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LOS AUTORES Y AUTORAS	45
TABLA 5. RELACIÓN DE BÚSQUEDAS, BASES DE DATOS Y RESULTADOS ARROJADOS	47
TABLA 6. TOTAL DE DOCUMENTOS SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS POR AUTOR/A.....	48
TABLA 7. MATERIALIZACIÓN DE LAS ESFERAS DE RECONOCIMIENTO DE HONNETH.....	71
TABLA 8. DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES Y LAS UNIDADES DE ANÁLISIS EN RELACIÓN CON LOS PRINCIPIOS SOCIOEDUCATIVOS	135
TABLA 9. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	149
TABLA 10. RELACIÓN DE PARTICIPANTES POR FOCUS GROUP Y VARIABLES DE PERFIL	151
TABLA 11. PERFIL DE PERSONAS VALIDADORAS DEL FOCUS GROUP	154
TABLA 12. REFERENCIAS DE CODIFICACIÓN Y CASOS VINCULADOS A LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS	158
TABLA 13. REFERENCIAS DE CODIFICACIÓN Y CASOS VINCULADOS A LAS UNIDADES DE ANÁLISIS	161
TABLA 14. ALCANCE DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS EN LA DIMENSIÓN “FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL”	170
TABLA 15. VIRTUDES Y CAPACIDADES PARA ESTABLECER UNA RS ÉTICA EXTRAÍDAS DE LOS DISCURSOS PROFESIONALES	178
TABLA 16. ALCANCE DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS EN LA DIMENSIÓN “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA”	189
TABLA 17. REFERENCIAS DE CODIFICACIÓN Y CASOS VINCULADOS A LAS UNIDADES DE ANÁLISIS	201
TABLA 18. REFERENCIAS DE CODIFICACIÓN Y CASOS VINCULADOS A LAS UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA”	217
TABLA 19. REFERENCIAS DE CODIFICACIÓN Y CASOS VINCULADOS A LAS UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN “ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO”	232
TABLA 20. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LOS BINOMIOS PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS.....	255
TABLA 21. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES REPRESENTADAS POR PROFESIONALES.....	256
TABLA 22. RELACIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS CON LAS PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	257
TABLA 23. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 1	260
TABLA 24. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 2	264
TABLA 25. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 3	268
TABLA 26. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 4	272
TABLA 27. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 5	276
TABLA 28. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 6	281
TABLA 29. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 7	288
TABLA 30. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 8	293
TABLA 31. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 9	297
TABLA 32. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 10	302
TABLA 33. DATOS DE PERFIL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA 11	307
TABLA 34. CLASIFICACIÓN DE ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN FUNCIÓN DE LA VISIÓN ADOPTADA POR EL/LA PROFESIONAL .	317
TABLA 35. CUESTIONES ÉTICAS SOBRE LA “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN”	336
TABLA 36. CUESTIONES ÉTICAS SOBRE LA “FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL”	340
TABLA 37. CUESTIONES ÉTICAS SOBRE LA “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA ACOMPAÑADA”	345
TABLA 38. CUESTIONES ÉTICAS SOBRE EL “ESCENARIO SOCIOEDUCATIVO”	348
TABLA 39. CUESTIONES ÉTICAS SOBRE LA “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA”.....	351
TABLA 40. CUESTIONES ÉTICAS SOBRE EL “ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO”	356
TABLA 41. DEFINITION OF THE ETHICAL SOCIO-EDUCATIONAL RELATIONSHIP	363

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. MARCO ANALÍTICO PARA LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LAS RELACIONES SOCIOEDUCATIVAS	13
FIGURA 2. CONCLUSIONES GENERALES DE LA PRUEBA PILOTO	17
FIGURA 3. NIVELES DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	23
FIGURA 4. ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE PRIMER NIVEL	24
FIGURA 5. SEGUNDO NIVEL DE ELABORACIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	25
FIGURA 6. TERCER NIVEL DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	26
FIGURA 7. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS EN LA TEORÍA FUNDAMENTADA	27
FIGURA 8. RELACIÓN DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA CON LOS NIVELES DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO .	30
FIGURA 9. RESUMEN DEL PROCESO METODOLÓGICO SEGUIDO	33
FIGURA 10. PROCESO DE AUTOCONTROL EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	88
FIGURA 11. ESTADIOS MORALES DE KOHLBERG	104
FIGURA 12. ÁRBOL DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS CATEGORÍAS	144
FIGURA 13. ESQUEMA DE LA 1ª CATEGORIZACIÓN DEL MODELO TEÓRICO INICIAL	145
FIGURA 14. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR GÉNERO, AÑOS DE EXPERIENCIA Y ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	150
FIGURA 15. VALORACIÓN DE LOS/LAS PROFESIONALES SOBRE LOS FOCUS GROUP	155
FIGURA 16. VALORACIÓN DEL INTERÉS DEL ENCUENTRO	155
FIGURA 17. COBERTURA DE LAS DIMENSIONES ANALIZADAS EN EL PROCESO DE CODIFICACIÓN	158
FIGURA 18. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LOS FOCUS GROUP	159
FIGURA 19. ANÁLISIS GLOBAL DE CONGLOMERADOS POR SIMILITUD DE PALABRAS	160
FIGURA 20. MAPA JERÁRQUICO DE CÓDIGOS DE LA DIMENSIÓN “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN”	161
FIGURA 21. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LA DIMENSIÓN “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN”	162
FIGURA 22. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS POR FRECUENCIA DE PALABRAS EN LA DIMENSIÓN “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN”	162
FIGURA 23. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LAS UNIDADES DE “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN” POR SIMILITUD DE PALABRAS	169
FIGURA 24. MAPA JERÁRQUICO DE CÓDIGOS DE LA DIMENSIÓN “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN”	171
FIGURA 25. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LA DIMENSIÓN “FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL”	172
FIGURA 26. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS POR FRECUENCIA DE PALABRAS EN LA DIMENSIÓN “FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL”	172
FIGURA 27. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LAS UNIDADES DE “FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL” POR SIMILITUD DE PALABRAS	188
FIGURA 28. MAPA JERÁRQUICO DE CÓDIGOS DE LA DIMENSIÓN “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA”	189
FIGURA 29. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LA DIMENSIÓN “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA”	190
FIGURA 30. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS POR FRECUENCIA DE PALABRAS EN LA DIMENSIÓN “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA”	190
FIGURA 31. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LAS UNIDADES DE “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA” POR SIMILITUD DE PALABRAS	199
FIGURA 32. MAPA JERÁRQUICO DE CÓDIGOS DE LA DIMENSIÓN “ESCENARIO DE INTERVENCIÓN”	200
FIGURA 33. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LA DIMENSIÓN “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA”	201
FIGURA 34. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS POR FRECUENCIA DE PALABRAS EN LA DIMENSIÓN “CONCEPCIÓN DE LA PERSONA”	202
FIGURA 35. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LAS UNIDADES DE “ESCENARIO DE INTERVENCIÓN” POR SIMILITUD DE PALABRAS	216
FIGURA 36. MAPA JERÁRQUICO DE CÓDIGOS DE LA DIMENSIÓN “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA”	217
FIGURA 37. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LA DIMENSIÓN “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA”	218
FIGURA 38. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS POR FRECUENCIA DE PALABRAS EN LA DIMENSIÓN “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA”	218
FIGURA 39. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LAS UNIDADES DE “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA” POR SIMILITUD DE PALABRAS	230
FIGURA 40. MAPA JERÁRQUICO DE CÓDIGOS DE LA DIMENSIÓN “ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO”	232
FIGURA 41. NUBE DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LA DIMENSIÓN “ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO”	233

FIGURA 42. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS POR FRECUENCIA DE PALABRAS EN LA DIMENSIÓN “ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO”	233
FIGURA 43. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE LAS UNIDADES DE “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA” POR SIMILITUD DE PALABRAS.	248
FIGURA 44. ESQUEMA DE LA 2ª CATEGORIZACIÓN DEL MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO INTEGRADO.....	251
FIGURA 45. ESQUEMA DE LA 3ª CATEGORIZACIÓN DEL MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO NEGOCIADO	331
FIGURA 46. DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DIMENSIÓN “AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN”	335
FIGURA 47. DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DIMENSIÓN “FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL”	339
FIGURA 48. DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DIMENSIÓN “CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA ACOMPAÑADA”	344
FIGURA 49. DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DIMENSIÓN “ESCENARIO SOCIOEDUCATIVO”	347
FIGURA 50. DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DIMENSIÓN “ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA”	350
FIGURA 51. DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DIMENSIÓN “ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO”	355
FIGURA 52. TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	359

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta un estudio que caracteriza a nivel teórico-práctico la dimensión ética en la relación socioeducativa. Surge de la necesidad expresada por los discursos académicos y profesionales de desarrollar las cuestiones éticas en la educación social desde una perspectiva práctica y relacional.

Para dar respuesta a este reto, se plantea un proyecto de investigación de tipo cualitativo. Se diseña a partir del método de la teoría fundamentada y la aplicación metodológica de la teoría de los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico. El proceso de investigación se divide en cuatro fases.

En la primera fase se realiza una revisión documental (análisis de obras originales y análisis sistemático de la bibliografía relacionada) de diferentes autores/as de teorías formales que han hablado sobre ética en el ámbito social y/o educativo. Se revisan y analizan en clave socioeducativa las teorías de: Amartya Sen, Martha Nussbaum, Axel Honneth, John Dewey, Carol Gilligan y Judith Butler. La segunda fase del estudio recoge el conocimiento teórico y experiencial de los educadores y las educadoras sociales en torno a la ética en la relación socioeducativa. Para ello, se realizan 14 *focus group* en los cuales participan 54 profesionales de la educación social. La tercera fase del estudio accede al conocimiento generado por la experiencia de la relación. Para ello, se entrevistan un total de 11 binomios que conforman la relación socioeducativa (educador/a social/persona acompañada) y se realizan 8 entrevistas complementarias a educadores/as sociales de ámbitos en los que no es posible acceder a entrevistar a la persona acompañada. La última fase del estudio presenta la formulación final de la teoría sustantiva a partir de todos los datos recogidos en las fases anteriores. Consiste en refinar e integrar toda la información recogida en las fases anteriores y presentar un sistema de dimensiones, unidades de análisis y contenidos explicativos con la finalidad de crear un modelo teórico-práctico que dé orientaciones para la reflexión y la acción desde una mirada ética en la práctica socioeducativa.

El modelo teórico-práctico se articula en seis grandes dimensiones: 1) Axiología de la intervención, 2) Formación, desarrollo e identidad profesional, 3) Concepción sobre la persona acompañada, 4) Escenario socioeducativo, 5) Acción socioeducativa y 6) Encuentro socioeducativo. Las seis dimensiones definidas y operativizadas están interrelacionadas y se retroalimentan entre ellas. Ofrecen una perspectiva holística y compleja a través de la cual analizar la dimensión ética en la relación socioeducativa. En ellas se recoge una serie de contenidos, principios, estrategias, herramientas, recursos, acciones, conflictos, dilemas, entre otras aportaciones, que se convierten en una estructura de apoyo para la reflexión y la acción ética desde una mirada práctica y relacional.

A modo de conclusión, se reflexiona sobre los ejes centrales que sustentan la ética propuesta en el modelo teórico-práctico sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa. Se repasan las oportunidades de aplicación del modelo propuesto y se reflexiona sobre el papel central de la agencia, el poder, la responsabilidad, el cuidado y la responsabilidad, entre otras cuestiones, para construir una relación socioeducativa ética.

SUMMARY

This doctoral thesis presents a study that characterises at a theoretical-practical level the ethical dimension in the socio-educational relationship. It arises from the need expressed by academic and professional discourses to develop ethical issues in social education from a practical and relational perspective.

To address this challenge, a qualitative research project is proposed. It is designed based on the grounded theory method and the methodological application of the theory of the levels of elaboration of pedagogical knowledge. The research process is divided into four phases.

In the first phase, a documentary review is carried out (analysis of original works and systematic analysis of the related bibliography) of different authors of formal theories who have talked about ethics in the social and/or educational sphere. The theories of the following authors are reviewed and analysed from a socio-educational perspective: Amartya Sen, Martha Nussbaum, Axel Honneth, John Dewey, Carol Gilligan, and Judith Butler. The second phase of the study gathers the theoretical and experiential knowledge of social educators about ethics in the socio-educational relationship. For this purpose, 14 focus groups were carried out with the participation of 54 social educators. The third phase of the study accesses the knowledge generated by the experience of the relationship. To this end, a total of 11 socio-educational relationships (social educator/accompanied person) are interviewed and 8 complementary interviews are carried out with social educators in areas where it is not possible to interview the accompanied person. The last phase of the study presents the final formulation of the substantive theory, based on the data collected in the previous phases. It consists of refining and integrating all the information gathered in the previous phases and presenting a system of dimensions, units of analysis, and explanatory contents to create a theoretical-practical model that provides guidelines for reflection and action from an ethical perspective in socio-educational practice.

The theoretical-practical model is articulated in six major dimensions: 1) Axiology of intervention, 2) Training, development, and professional identity, 3) Conception of the accompanied person, 4) Socio-educational scenario, 5) Socio-educational action and 6) Socio-educational encounter. The six dimensions defined and operationalised are interrelated and feed into each other. They offer a holistic and complex perspective through which to analyse the ethical dimension in the socio-educational relationship. They include a series of contents, principles, strategies, tools, resources, actions, conflicts, and dilemmas, among other contributions, which become a support structure for reflection and ethical action from a practical and relational perspective.

To conclude, a reflection of the central axes that support the ethics proposed in the theoretical-practical model on the ethical dimension in the socio-educational relationship is made. Moreover, the opportunities for applying the proposed model are reviewed. Finally, a reflection on the central role of agency, power, responsibility, care, and accountability, among other issues, in building an ethical socio-educational relationship is proposed.

INTRODUCCIÓN

La educación social es oportunidad, cambio, transformación, esperanza, acogida, transgresión, resistencia... Es una profesión enfocada al bienestar y el desarrollo de las personas y la sociedad, desde un posicionamiento solidario, empático, crítico y responsable. Lucha por mantener unos valores sociales y democráticos en un entorno cada vez más complejo, impredecible y vulnerable. También es una profesión poderosa, capaz de construir experiencias de dignidad para las personas.

En definitiva, la educación social es un derecho de la ciudadanía y una oportunidad ética para las personas, puesto que ofrece un espacio de respeto, reconocimiento, bienestar, desarrollo y dignidad que tiene como objetivo construir un mundo más habitable para todos.

La educación social es una profesión con un componente ético indiscutible. Hasta ahora, la ética se ha considerado una cuestión abstracta difícil de definir y de poner en práctica en las realidades socioeducativas. Aunque sus principios y valores éticos generales están caracterizados, aparece todo un debate sobre cómo incorporarlo de forma práctica y relacional. En la actualidad, se están aunando muchos esfuerzos en estudiar las implicaciones éticas de la profesión. Esta tesis doctoral es una pequeña aportación a este recorrido.

Esta tesis doctoral desarrolla y evidencia el proceso de aprendizaje de una educadora social e investigadora ante el reto de construir una mirada ética en la profesión. Es fruto de la inquietud y el compromiso por adoptar un posicionamiento profesional responsable y comprometido con las personas. Se desarrolla desde una actitud de curiosidad, más que de seguridad, sobre lo que realmente implica la ética en la relación con las personas. Lo que se va a encontrar en este texto, es un proceso de reflexión y construcción académica y profesional, que tiene como objetivo ayudar a definir qué implica adoptar una mirada ética en la relación socioeducativa.

Para ello, se ha elaborado una teoría fundamentada sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa, tomando de referencia algunas teorías sociales vinculadas a la ética y la propia experiencia de los educadores y las educadoras sociales y la de las personas acompañadas. La aproximación metodológica de la teoría fundamentada es un proceso complejo y no lineal, que hace que la organización de esta tesis doctoral difiera de la estructura clásica de un proceso de investigación.

Para facilitar la lectura y comprensión del proceso seguido, la tesis doctoral se organiza en seis partes:

La primera parte presenta los antecedentes que llevan a plantear una investigación sobre ética aplicada a la educación social. En este capítulo, se presenta, en primer lugar, el estudio previo del cual surge el proyecto de tesis doctoral y que limita el problema de investigación. En segundo lugar, se presenta la pregunta y los objetivos de investigación que van a guiar el estudio. En tercer lugar, se expone la ideología de la investigadora que condiciona la mirada y el desarrollo de la investigación, los fundamentos metodológicos generales que se utilizan para llevar a cabo el estudio, y los criterios de calidad y éticos que se tienen en cuenta.

La segunda parte de la tesis presenta una revisión documental extensa que entrelaza las aportaciones de diferentes autores que realizan aportaciones relevantes al campo de la ética y la educación social. A través de un análisis de obras originales y una revisión sistemática de la literatura relacionada de tipo *scoping review*, se hace una lectura en clave socioeducativa de aquellas aportaciones éticas susceptibles a aplicarse a la relación con las personas

acompañadas. De estas ideas, se desprenden una serie de principios educativos que permiten realizar una primera caracterización de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

La tercera parte de la tesis presenta las aportaciones de los discursos y experiencias profesionales. Se recogen principios, actividades, estrategias, técnicas, recursos, dilemas y problemas que explican cómo se desarrolla la ética desde su propia experiencia. De esta forma, se dota de contenido práctico a la categorización de la dimensión ética en la relación socioeducativa elaborada en la fase anterior.

La cuarta parte de la tesis da voz a las personas protagonistas de la relación socioeducativa, es decir, a los educadores y las educadoras sociales y a las personas acompañadas. Esta fase permite profundizar en algunos de los aspectos que han surgido en las fases anteriores y en aquellas cuestiones directamente vinculadas con la práctica de la relación socioeducativa. A partir de sus discursos, se refina la categorización elaborada en la fase anterior.

La quinta parte de la tesis realiza una propuesta de reformulación teórico-práctica de todo el conocimiento generado durante la recogida de datos. Como resultado final, se elabora una teoría sustantiva en forma de modelo teórico-práctico que define, operativiza y explica las cuestiones éticas a tener en cuenta en el marco de la relación socioeducativa. Asimismo, se realiza una valoración general de los resultados del estudio.

Por último, la sexta parte del estudio presenta las conclusiones y reflexiones finales que surgen de la investigación, así como las principales limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación futuras que se plantean a raíz del conocimiento generado.

PARTE I: PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Los objetivos de este capítulo son:

1. Presentar los antecedentes que motivan el planteamiento de una investigación sobre ética aplicada a la educación social.
2. Definir el proyecto de investigación, la metodología seguida y los criterios éticos y de calidad tenidos en cuenta.

1.1. Introducción a la presentación del estudio

En primer lugar, se presenta el estudio piloto previo del cual surge esta investigación. Este estudio proporciona una fotografía general del estado del arte de la ética aplicada a la educación social en el momento en que se inicia este proyecto, noviembre de 2017. En este estudio piloto se delimita el problema de investigación y se recogen algunas orientaciones para iniciar el proyecto. En segundo lugar, se concretan las preguntas y los objetivos de investigación que guían el estudio y nos ayudan a transitar por sus diferentes fases sin perder el foco de trabajo. En tercer lugar, se hace una breve descripción del contexto de investigación para presentar las características del proyecto, como se ha estructurado y su articulación metodológica planteada para materializar los objetivos del trabajo. Por último, se hace referencia a los criterios de calidad y éticos que se han tenido en cuenta.

1.2. Antecedentes y problema de investigación: apuntes de un estudio exploratorio sobre ética en las relaciones socioeducativas

Los antecedentes que fundamentan y motivan este proyecto vienen dados por un estudio previo realizado en el marco del trabajo final (TFM) del Máster Universitario de Investigación en Educación, realizado en el curso académico 2016-2017 en la Universidad Autónoma de Barcelona. Esta investigación consistió en un estudio de caso múltiple donde se hizo una revisión sistemática de la bibliografía relacionada con ética y educación social y un análisis de la dimensión ética en el marco de las relaciones que se dan entre educador/a-persona acompañada¹ y los valores a través de los que se manifiesta esta dimensión ética.

El objetivo de este apartado no es replicar la información obtenida en el TFM², sino revisar las consideraciones teóricas y empíricas recogidas en él, que son las que motivaron el inicio de este proyecto y que ofrecen una panorámica general del estado del arte.

1.2.1. Necesidad de hablar de ética en la educación social

La educación social nace como profesión regulada en España en su publicación en el B.O.E. 10/X/1991. En sus poco más de 30 años de vida, los fundamentos teóricos y prácticos en relación con la ética profesional se han ido construyendo a medida que la profesión evolucionaba.

En la Declaración de Barcelona de 2001, sobre ética y calidad en la acción socioeducativa, se pacta la adquisición de unos compromisos éticos por parte de la profesión (Campos y Lázaro, 2007). A raíz de este compromiso, se trabaja por la elaboración del código deontológico de la

¹ Hemos reflexionado mucho sobre la terminología adecuada para referirnos a los protagonistas de las relaciones socioeducativas. Aunque en el ámbito de la educación social se utilizan muchos términos, hay un debate que no está cerrado sobre cuáles son los que definen mejor a la persona que no es la profesional (educando/a, sujeto de educación, usuario/a, persona atendida, participante, aprendiz...). Hemos valorado que persona acompañada es el término que menos connotaciones asistencialistas, paternalistas y de poder presentan, así que será el que utilizaremos de ahora en adelante. Sin embargo, somos conscientes de que esta cuestión es un debate abierto que todavía no está resuelto.

² Los resultados del estudio están publicados y se pueden consultar en Corbella y Úcar (2019).

educación social, que se constituye formalmente en el 2007 (ASEDES y CGCEED, 2007) y que recoge los principios e ideales comunes que deben guiar a los educadores y las educadoras sociales.

El mismo código deontológico define la educación social de la siguiente manera:

derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (ASEDES y CGCEED, 2007, p.12).

La definición dada ya en 2007 plantea consideraciones que tienen una base ética notable. En ella se habla de reconocimiento e inclusión, de acogida, de acceso, de diversidad, etc., que como se verá a lo largo del estudio, se convierten en elementos importantes para incorporar una mirada ética a la práctica socioeducativa. En estos fundamentos éticos, podríamos incluir también las aportaciones dadas tanto en el ámbito de la educación social como de la acción social a nivel internacional, afirmando que la base de estas profesiones tiene un sentido de justicia y lucha contra las desigualdades sociales (ASEDES y CGCEED, 2007; Banks, 2003; Campillo et al., 2014; Eichsteller y Holthoff, 2011).

No obstante, si entendemos la ética desde el conjunto de principios, ideales y valores que guían el comportamiento profesional, estamos posicionándonos desde una perspectiva abstracta e incluso teórica que inevitablemente puede alejarse de las acciones cotidianas de las personas y de la práctica profesional. La referencia a ideales y valores abstractos es de poca utilidad si no se cristaliza en las prácticas del día a día. Es por este motivo que Vilar (2001, 2013) propone hablar de éticas aplicadas y ética profesional, ya que esto implica considerar la conformación de valores e ideales en la cotidianidad de la profesión. En el marco de las profesiones sociales, Storø (2013) enfatiza los tres pilares en los que se debe centrar la acción socioeducativa, estos son: un conjunto de conocimientos teóricos que fundamenten la profesión a través de una explicación y una acción teórica, una serie de estrategias metodológicas que ofrezcan respuestas técnicas adecuadas y, por último, unos valores que sustenten el compromiso ético de los y las profesionales. El mismo autor pone también de manifiesto la dificultad de conectar dichos valores con la práctica profesional. A modo de ejemplo, en la tesis de Monseny (2015), dentro del ámbito de las políticas de juventud, se observa cómo se discuten ciertos valores en el debate teórico, pero no aparecen de forma explícita ni en las metodologías ni en las prácticas de los educadores y las educadoras sociales.

Las ideas expuestas concuerdan con la afirmación de Vilar sobre que “las reflexiones éticas y de valores están poco desarrolladas en la educación social” (2013, p. 78). La necesidad de profundizar en la reflexión sobre la dimensión ética en la educación social es expuesta por varios autores (Campillo y Sáez, 2012; Campillo et al., 2014; Caride, 2002; Román, 2013; Ronda, 2012; Sánchez-Valverde, 2015; Vilar, 2013, 2014; Vilar et al., 2015).

Ante la dificultad de conectar esta dimensión ética y de valores con la práctica, la constitución del código deontológico en el contexto español no fue sino el inicio de un discurso y debate amplio y continuo sobre las implicaciones éticas de la profesión; un debate que no hace más que avivarse. Las organizaciones estatales y autonómicas que fueron surgiendo a la par que la profesión, como los colegios profesionales autonómicos, la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), o el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES), son promotoras de este debate. ASEDES y CGCEES fueron las iniciadoras del código deontológico de la profesión. El CGCEES creó en 2015 el comité de ética y deontología y también diversos colegios profesionales autonómicos. Dentro del ámbito catalán, el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (CEESC) ha ido realizando anualmente coloquios y actividades enfocados a profundizar en la ética profesional. En ellos se destacan diferentes necesidades. Entre muchas otras: la asunción de una ética profesional que permita a los profesionales asumir su responsabilidad en tiempos de incertidumbre; el desarrollo por parte de los y las profesionales de una conciencia moral que les haga sensibles a reflexionar sobre estas cuestiones; la necesidad de retroalimentar los modelos técnicos con los éticos y al revés; la necesidad de establecer criterios comunes para la formación de los y las profesionales en conocimientos, habilidades y competencias que favorezcan esta mirada ética; y, por último, la necesidad de abordar y reflexionar sobre los conflictos de valor que se dan en la práctica y de tener los espacios para ello (CEESC, 2017; 2018).

En los documentos académicos y profesionales, sean nacionales o autonómicos, se apela a la responsabilidad de los y las profesionales para adquirir este sentido y esta práctica ética en la acción socioeducativa. La dificultad de materializar esta mirada en la práctica hace que aquella se convierta en un reto para cualquier educador y educadora social que inicia y/o continúa su camino profesional. El CEESC (2022) expone lo siguiente:

La educación social es una profesión que tiene una importante carga política y valorativa, de forma que la identidad de sus profesionales está marcada sustancialmente por la ética. El educador/a social tiene que ser un profesional reflexivo con capacidad de interpelarse e interpelar su entorno. Esto implica que, más allá de las capacidades técnicas, imprescindibles para una buena acción profesional, el educador/a social tiene que disponer de competencias éticas, que son las que lo orientan en el sentido de su tarea (sin página, publicado en su página web, *traducción del catalán*).

Si adquirir y adscribirse a una serie de principios, valores e ideales profesionales no es suficiente a la hora de pensar en una dimensión ética de la educación social y dar respuesta a las necesidades que están exponiendo los colectivos profesionales, el reto aquí consiste en pensar cómo desarrollar esta mirada ética que conecte teoría, ética y, sobre todo, práctica.

El trabajo que iniciamos quiere dar respuesta a este reto. Es por este motivo que todo el análisis propuesto se centra en lo que es el núcleo de la práctica de la educación social: las relaciones socioeducativas. Úcar (2021) define la relación socioeducativa como

un proceso en el cual un agente, pedagogo o educador trabaja en colaboración con un sujeto individual o colectivo en un contexto sociocultural específico con el objetivo de dotar este sujeto con recursos de aprendizaje que ayuden a aumentar y mejorar sus

capacidades para ser, comportarse y actuar de una manera digna en el mundo en que vive (Úcar, 2021, p.9, *traducido del inglés*).

Centrarnos en la relación socioeducativa permite tener en cuenta lo práctico, lo cotidiano y lo relacional, más allá de los principios y modelos de intervención.

1.2.2. De qué hablamos cuando hablamos de ética aplicada a la educación social

Para continuar hablando sobre ética y educación social, en este punto se hace necesario definir y diferenciar los conceptos más comunes que irán apareciendo a lo largo del trabajo ya que, fuera del ámbito filosófico, existe cierta confusión a la hora de emplear los conceptos de ética, moral y deontología (Banks, 2003; Pantoja, 2012).

1.2.2.1. Ética profesional, moral y deontología

Ética deriva del griego “ethos”, que significa costumbre. Se podría definir como el conjunto de buenas costumbres que llegan a ser normas obligatorias de comportamiento en el día a día de las personas (Pantoja, 2012). Es la reflexión que se realiza desde la libertad personal sobre los actos humanos, donde se juzgan como buenos o malos, y que lleva a un deber de actuación que hace que las personas tomen ciertas decisiones y escojan una forma determinada de comportamiento, práctica y relación (Martín y Vila, 2012; Pantoja, 2012; Vilar, 2014). Además, desde otras corrientes se afirma que la ética busca la dignidad y la felicidad de las personas (Ocampo, 2009), lo cual implica tomar cuenta de las otras personas y de la concepción que tenemos de “vida buena” (Ronda, 2012).

Cuando hablamos de moral, en cambio, hablamos del conjunto de normas sociales establecidas a las cuales se adapta el comportamiento humano (Pantoja, 2012). La ética nace de una reflexión personal, mientras que la moral se construye en base al consenso social.

Desde el ámbito profesional, se dice que la ética es una práctica de valores (Sánchez-Valverde, 2015). Los valores se definen desde un punto de vista antropológico como elementos culturales que actúan como referentes y guía en las acciones hacia la integridad del grupo y la coherencia social (Ocampo, 2009). En cambio, en muchas ocasiones los valores son considerados universales, es decir, que son válidos para todas las personas y duraderos en el tiempo (Pantoja, 2012; Martín y Vila, 2012). En este sentido, en el presente trabajo nos centramos en la definición de valor desde el punto de vista antropológico, ya que hacerlo desde el punto de vista universalista y atemporal sería peligroso, nos llevaría a lo que Campillo y Sáez (2012) llaman una ética estática, o lo que Judith Butler (2009) denominaría violencia ética.

Por otro lado, también resulta útil para este trabajo diferenciar la ética de mínimos y la ética de máximos. Adela Cortina lo explica de la siguiente manera:

En una ciudad moralmente pluralista, como son las de las democracias liberales, es preciso distinguir entre dos lados de lo ético: lo justo y lo felicitante. Lo justo es aquello que se exige en una comunidad política; lo felicitante, aquello a lo que se invita. Por eso en una sociedad pluralista conviven distintas propuestas de vida feliz, distintas éticas de

máximos, pero es a la vez imprescindible descubrir unos mínimos de justicia que todos deberían compartir para construir la ciudad conjuntamente (Cortina, 2021, epub66).

Adela Cortina explica en numerosas publicaciones esta diferenciación. La ética de mínimos, según sus aportaciones, es aquella que establece una moral cívica de referencia que es respetada por todos los integrantes de la sociedad. Se podría definir como las líneas rojas de lo ético o el umbral mínimo de la ética exigible a todos los integrantes de una sociedad, aunque no se debe confundir con la legislación y el poder del Estado. En cambio, la ética de máximos se vincula al concepto de felicidad y corresponde a la diversidad de opciones de vida buena de las personas que son merecedoras de respeto. Esto no significa, sin embargo, “que los mínimos sean cosa del Estado, [...] y los máximos hayan de quedar en una presunta vida privada” (2001, p.141). Propone articular las éticas cívicas o de mínimos con las éticas que ofrecen propuestas de felicidad, dado que en el mundo práctico se solapan e interseccionan. Cortina (2001) hace algunas propuestas para articularlas: 1) que tengan una relación de no absorción, es decir, que la ética de máximos no absorba o sustituya la ética de mínimos, 2) que la ética de mínimos se alimente de la ética de máximos, lo que implica un ejercicio de revisión crítica y atención a los objetivos de felicidad de los ciudadanos, 3) que los máximos se purifiquen desde los mínimos, lo que significa revisar la ética de máximos para que vaya acorde con la ética de mínimos, 4) que no se separen, sino que se tengan en cuenta conjuntamente.

Román (2008) y Canimas (2020a), dentro del campo socioeducativo, se preguntan si las intervenciones socioeducativas se deben centrar únicamente en la ética de mínimos o puede intervenir también en modelos de vida buena para las personas a las que los educadores y las educadoras sociales acompañan. En línea con la propuesta de Cortina, concluyen que, aunque el modelo de intervención será diferente en función si se está trabajando bajo el umbral de los mínimos de la ética o desde una ética de máximos, sí es posible articular ambas éticas en la intervención socioeducativa, en el primero de los casos desde la exigencia de los mínimos éticos y en el segundo desde la invitación o persuasión a adoptar modelos de vida dirigidos a la promoción social y cultural y al bienestar de la persona. En esta tesis doctoral, se harán propuestas tanto desde la ética de mínimos como la de máximos, entendiendo que una ética práctica y relacional debe articular ambos conceptos tal como Cortina y Canimas proponen. Durante el estudio, se intenta delimitar las cuestiones de la ética de mínimos exigibles en la relación socioeducativa, así como diferentes formas de actuación e interacción que promueven una ética de máximos en la relación socioeducativa. Es decir, la diversidad de opciones de acción e interacción que tienen los y las profesionales para demostrar a las personas que son merecedoras de respeto y dignidad.

El sentido de ética que adoptamos en este trabajo es dinámico, ya que asumimos que nace de un proceso de continua reflexión; flexible, que no ejerza violencia en su materialización; y contextual, para que impregne lo cotidiano (Banks, 2003; Campillo y Sáez, 2012; Vilar et al, 2016). Es posible que en ocasiones se utilice el concepto de moral y ética de forma indistinta, puesto que son conceptos relacionados que los autores, las autoras y las personas acompañadas en el estudio utilizan constantemente y puesto que el estudio no busca una precisión terminológica propia del ámbito de la filosofía.

Por otro lado, Vilar et al. definen la ética aplicada como

Un espacio de confluencia entre el saber de la filosofía moral sobre bondad, a menudo desvinculado de la vida social, y la necesidad de las profesiones de mostrar de forma

honesta el compromiso que adquieren ante la sociedad donde ejercen su actividad (2015, p.13).

Es decir, conecta el conocimiento profesional con la reflexión moral y los problemas de la práctica (Riberas y Vilar, 2014; Vilar et al., 2015). La ética aplicada a la educación social vincula las actividades propias de la profesión con el deber y compromiso por el bienestar y la dignificación de las personas (Martin y Vila, 2012) y los valores que rigen el quehacer profesional (Pantoja, 2012).

El código deontológico está ciertamente ligado con la ética profesional (Banks, 2003; Campillo y Sáez, 2012; Caride, 2002; Martín y Vila, 2012; Pantoja, 2012; Vilar, 2001; Vilar, 2014). La deontología son las reglas referentes a los comportamientos propios de la profesión. Aunque estas no tienen por qué tener una base ética en sí (Campillo et al., 2014), sí que se vinculan con los deberes derivados de una ética personal y profesional (Pantoja, 2012). La ética se preocupa de los asuntos del bien y el mal en general, mientras que la deontología refiere a los deberes en relación con la acción y comportamiento profesional (Banks, 2003). La deontología profesional ofrece una serie de normas de obligatorio cumplimiento para los profesionales, que se materializan en el código deontológico, definido como el documento que recoge los deberes profesionales, los límites de la acción y las buenas prácticas en relación con las personas atendidas por los profesionales. La elaboración de este documento se convierte en un símbolo de identidad y calidad en la educación social (Campillo y Sáez, 2012; Caride, 2012, Pantoja, 2012; Vilar et al., 2015).

1.2.2.2. Enfoques de la ética en la educación social

En el análisis teórico realizado en el estudio exploratorio, se pudieron diferenciar tres perspectivas con las que abordar las cuestiones éticas en la educación social: la filosófica, la profesionalista y la práctica.

En la revisión sistemática realizada, se encontró una gran cantidad de literatura relacionada con la ética y la educación desde una perspectiva filosófica. Estos discursos se descartaron porque en la fase exploratoria se buscaba obtener un conocimiento desde la profesión y la práctica. Estos discursos los recuperamos y analizamos con mayor detenimiento en esta tesis doctoral. Si bien es cierto que el código deontológico de la educación social se basa en principios y valores teóricos que ofrece la filosofía, hay cierta dificultad con su aplicación en la práctica profesional (Banks, 2003; Campillo y Sáez, 2012).

Por otro lado, se encontraron varias fuentes que abogan por una visión profesionalista (Campillo y Sáez, 2012; Caride, 2002; Pantoja, 2012; Vilar, 2001), entendida desde la definición de Legault, como “el dominio de lo deseable, de lo ideal en una relación profesional. [...] *Esta relación propone valores y comportamientos ideales, [...] es decir, no es una cuestión de hecho, sino de un ideal propuesto a las conductas profesionales y remite a la ética*” (2003, p. 41, *cursiva añadida*). Se podría relacionar con una mirada normativa, que se plasma en la deontología y en los ideales institucionales y que trata de poner límites a la acción. Corresponde a una ética de mínimos que es útil para construir principios e ideales de referencia pero que, si nos basamos solo en ella, pueden promover una ética estática. La mayoría de los textos analizados en la revisión teórica del estudio exploratorio se construyen a partir de esta visión profesionalista

desde el abordaje del código deontológico, en tanto que señalan las actitudes, comportamientos y valores que ayudan a los profesionales. En esta visión, la ética y el código deontológico se constituyen como una seña de identidad de la profesión (Banks, 2003; Caride, 2002).

No obstante, aunque útil y necesaria, esta visión recibe numerosas críticas. En primer lugar, Banks (2003) ya advierte de la necesidad de establecer un punto medio entre la elaboración de un conjunto de ideales universalistas poco aplicables a la práctica y un conjunto de reglas y normas de comportamiento estrictas que eximan al profesional de su responsabilidad y de la necesidad de aplicar procesos reflexivos. Aunque la constitución de un código deontológico otorga cierto poder y legitima la acción de la educación social (Caride, 2002), puede también llevar a una imposición funcionalista que coarte el debate y la reflexión entre profesionales (Campillo y Sáez, 2012; Pantoja, 2012). En este sentido, se produce lo que Pantoja llama un efecto escaparate, se da autoridad a la profesión y se exige de responsabilidad al educador, pero no se exige su conocimiento ni su cumplimiento ni ofrece soluciones a dilemas éticos. Se podría decir que su principal limitación es la falta de respuesta a la pluralidad, diversidad y complejidad de circunstancias que se dan en la práctica profesional (Vilar et al., 2015). En definitiva, ayuda a consensuar una moral profesional, pero es limitada a la hora de guiar la actuación individual dentro de los márgenes de lo ético en lo cotidiano.

Por último, la perspectiva centrada en la praxis, es decir, en la práctica cotidiana de la profesión (Sánchez-Valverde, 2015). Se centra en las acciones del educador y la educadora social y los efectos que tiene en el entorno y en las personas, de tal manera que toda actividad está impregnada de un carácter ético sólido y menos imperativo (Campillo y Sáez, 2012). Se caracteriza además por crear escenarios éticos (Sáez y García-Molina, 2003) y ser una práctica de valores (Sánchez-Valverde, 2016). Según Vilar et al. (2016), el educador o la educadora social debe ser capaz de incorporar su posicionamiento ético en las actividades del día a día, es decir, es necesaria una transición fluida entre los principios e ideales abstractos y las intervenciones concretas, ya que estos principios solo son útiles cuando están íntimamente conectados con lo cotidiano. Para Caride (2002), una mirada ética en la educación social es un proceso individual y colectivo donde se manifiestan conductas y actitudes que promueven la cohesión social y el bienestar colectivo. Campillo y Sáez (2012) y Ronda (2012), vinculan esta mirada directamente a la relación educativa y conciben la ética como una práctica que se materializa en la relación profesional. Además, Sáez y García-Molina (2003) entienden esta ética práctica como la capacidad de crear espacios y tiempos que generen procesos educativos que ayuden a la persona a alcanzar una mejor vida social. A partir de estas definiciones, entendemos la mirada ética desde una perspectiva práctica como un proceso individual y colectivo, como una relación con uno mismo y con los demás y como un poder que permite movilizar realidades y contextos.

Esta mirada va a ayudar a las educadoras y los educadores sociales a tomar decisiones ante dilemas que se presenten en la relación con las personas, va a orientar su actuación y su práctica cotidiana y va a dar la posibilidad de construir una relación ética (Caride, 2002). Incorporar esta mirada permite reflexionar sobre lo que se ha hecho, lo que no se hace y lo que se desea hacer (Campillo et al., 2014), a través de un proceso que conecta teoría y práctica y que está presente en las acciones del día a día (Eichsteller y Holthoff, 2011; Vilar et al., 2016).

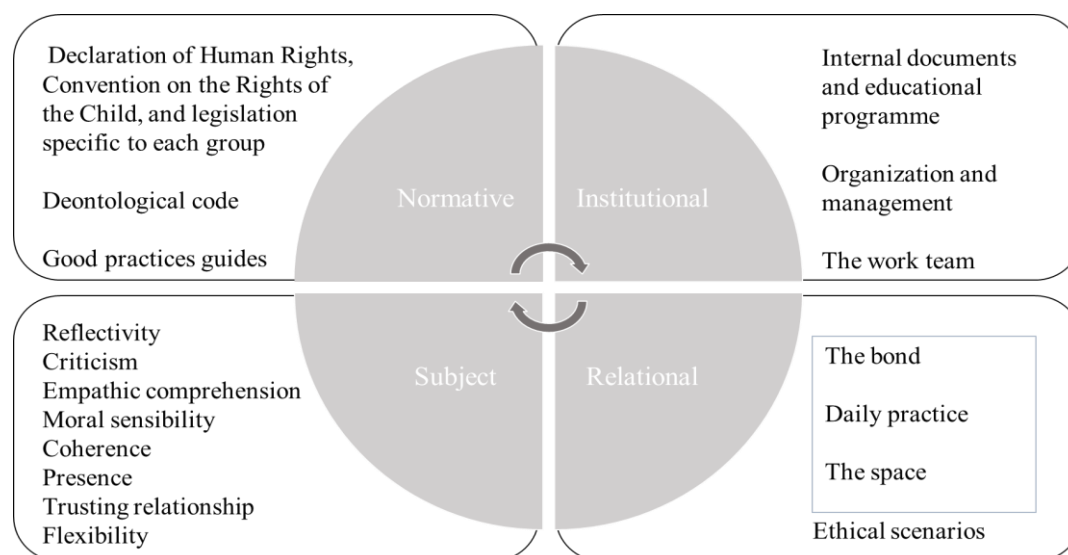
El abordaje de la ética desde las tres visiones presentadas (filosofía, profesionalismo y práctica) es útil y necesario para avanzar en el desarrollo de la dimensión ética de forma holística. La

presente tesis trata de integrar y entrelazar los tres discursos para conformar una mirada global, teórico-aplicada, pero focalizándose de manera específica en aquello práctico.

1.2.2.3. Dimensiones de la relación socioeducativa en las que incorporar una perspectiva ética

A partir del análisis teórico y empírico realizado en el estudio piloto, se identifican cuatro dimensiones que contribuyen a poner en juego una mirada ética en la relación socioeducativa. Estas dimensiones surgen de manera inductiva del análisis del discurso teórico realizado, y se confirman a partir del análisis empírico. Este modelo se inspira en los modelos ecológicos de análisis de instituciones educativas, como el de Bronfenbrenner (1987), y son dimensiones que se pueden encontrar en análisis educativos. En Corbella y Úcar (2019) se presentan los datos que conforman la construcción de estas dimensiones, representados en la figura 1.

Figura 1. Marco analítico para la dimensión ética de las relaciones socioeducativas



Fuente: Extraído de Corbella y Úcar (2019).

En el nivel normativo, numerosos autores dan importancia a los documentos que establecen los límites de la actuación profesional: la Declaración de los Derechos humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la legislación específica de los colectivos atendidos (Caride, 2005; Martín y Vila, 2012; Mínguez, 2005; Sánchez-Valverde, 2016; Vilar, 2014; Vilar et al., 2015), el código deontológico (Martín y Vila, 2012, Vilar, 2014) y las guías de buenas prácticas (Vilar, 2014), que aunque no tienen una pretensión legislativa sí se les otorga cierta autoridad moral. A nivel empírico se contrasta que los educadores y las educadoras sociales consideran estos documentos de poca aplicación práctica y generalistas, tal como afirma Campillo y Sáez (2012). Algunos/as educadores/as sociales destacan la necesidad de dar mayor protagonismo a las guías de buenas prácticas ya que se consideran de mayor utilidad.

En el nivel institucional, dado que las relaciones socioeducativas se dan en un contexto institucional público o privado, también desde este nivel se ofrecen una serie de códigos organizativos que dan respuesta a los problemas que surgen en el ejercicio de las funciones profesionales y dan legitimidad moral a la práctica profesional realizada en el marco de la

organización (Campillo y Sáez, 2012). En el estudio empírico, encontramos que aquellas instituciones que dan mayor libertad a los educadores y las educadoras sociales cuentan con menos recursos para abordar cuestiones éticas. Sin embargo, la institución pública analizada que tiene un rol más impositivo presenta más recursos para el abordaje de estas cuestiones. Aquí se puede observar cómo las tensiones éticas que se producen entre institución y profesionales, detectadas en otros estudios (Pantoja, 2012; Sánchez-Valverde, 2015; Vilar, 2013) se dan a la par que se ofrecen recursos para gestionarlas. Dentro del ámbito institucional se pueden tener en cuenta los documentos de régimen interno y los proyectos educativos de centro que formalizan las normas, la misión y los valores de la institución; la organización y gestión referida a las estructuras y espacios de la institución para reflexionar sobre los aspectos éticos de la práctica que son valoradas como poco comunes por los y las profesionales; y el equipo, con quienes se compartirá la subjetividad personal a la hora de abordar cuestiones éticas de forma pública y colectiva (Vilar, 2001; 2013). En el estudio piloto se valora la importancia de esta última en tanto que el equipo de profesionales debe ser capaz de relacionarse y reflexionar conjuntamente sobre sus valores para consensuar modelos éticos de actuación. Una buena relación entre ellos permite reflexionar conjuntamente, ofrecer apoyo técnico y llegar a consensos.

El nivel personal, se refiere al conjunto de saberes y poderes del/la educador/a social. Describe la idea de que “el educador lleva consigo su mundo ético” que debe ser capaz de conocer y explicitar (Ronda, 2012, p.56). Tanto a nivel teórico como empírico, se recogen una serie de capacidades o actitudes, lo que en el ámbito de la ética llamaríamos *virtudes* relacionadas con la reflexividad (Caride, 2012), la crítica (Banks, 2003; Campillo et al. 2014; Caride, 2005; Pantoja, 2012; Ronda, 2012; Sánchez-Valverde, 2016), la sensibilidad moral (Caride, 2005; Sáez, 2003; Vilar et al., 2015), la comprensión empática (Eichsteller y Holthoff, 2011), y la congruencia (Caride, 2005; Eichsteller, 2011). Además, a nivel empírico los/as educadores/as asignan valor a la presencia, la relación de confianza y la flexibilidad (Corbella y Úcar, 2019). Dentro de este nivel, se da gran importancia a que el/la profesional ponga su experiencia personal en la relación.

El nivel de relación se refiere a la intencionalidad ética en la relación con las personas acompañadas. Es importante ya que en esta interacción es donde se expresan las creencias y valores (Eichsteller y Holthoff, 2011). Se refiere a cómo el educador o la educadora influye en las personas a partir de su práctica, su realidad y sus relaciones (Campillo y Sáez, 2012, Sáez, 2003). En este sentido, Ronda (2012) pone de relieve la importancia del vínculo, la cotidianidad y los espacios, que a nivel empírico se ha podido entender que se refiere tanto a espacios físicos, como temporales y valorativos. Esta dimensión es la más valorada a nivel empírico, ya que genera sentimientos de tranquilidad, calma, fuerza y capacidad en las personas (Corbella y Úcar, 2019).

Estos cuatro elementos conforman el punto de partida desde el que entender cómo la ética se materializa en las relaciones socioeducativas y ofrece un marco analítico con el que observar las realidades educativas que sirve de base para la articulación de este estudio.

1.2.2.4. Conflictos éticos en la educación social

A través de diferentes estudios se demuestra que los conflictos éticos están presentes de forma continua en la práctica socioeducativa (Vilar, 2014; Vilar y Riberas, 2017; Vilar et al, 2015, 2016). En estos estudios se afirma que el 80% de profesionales no tienen un sistema de apoyo estructurado para tomar decisiones ante estos dilemas. Siguiendo a los autores, esta toma de decisiones depende de tres factores: el profesional, las estructuras de apoyo disponibles y los materiales de referencia (Vilar et al., 2016). Es decir, las habilidades profesionales, el apoyo y las estructuras que da la institución para resolver estos conflictos y los conocimientos previos sobre ética.

Vilar y Riberas (2017) definen diferentes conflictos éticos que se pueden encontrar en la práctica:

- Conflictos en relación con las personas atendidas. Hace referencia a las dificultades y contradicciones en la manera de definir y ejercer el rol cuando se relaciona con el otro. Tiene que ver con la implicación, la autoridad y aspectos emocionales.
- Conflictos en relación con el encargo y la misión. La tensión que se produce entre el encargo profesional y su moral hace que su tarea pierda sentido.
- Conflictos interprofesionales. Hace referencia a las confrontaciones que se producen en la manera de entender el trabajo o de relacionarse entre los diferentes profesionales.

Y también tres formas de gestionarlos:

- No gestión: se siguen las instrucciones de una persona externa o no se realiza ninguna actuación.
- Gestión personal: se percibe como un problema personal que se gestiona a nivel privado. Se puede consultar de manera privada a una persona ajena a su contexto laboral o externa a su institución (p. ej. Un amigo o supervisión externa).
- Público: se gestiona a través de mecanismos públicos que pueden ser: semiestructurados, cuando se gestionan en las reuniones de equipo; o sistematizados, cuando existe una estructura sistematizada focalizada en el abordaje de este tipo de conflictos.

Para Vilar (2016) es necesario que los educadores y las educadoras sociales desarrollen una serie de habilidades y recursos técnicos para afrontar estos conflictos y que se doten de espacios y comités para la reflexión. En Corbella y Úcar (2019) confirmamos que los conflictos relacionados con las personas acompañadas se gestionan a nivel público mientras que el resto no se gestionan. El proceso que siguen los casos estudiados es el siguiente: una reflexión personal, una reflexión conjunta con el equipo, aunque se haya llegado a una solución y, en pocas ocasiones, se discute con la persona acompañada. Otros autores elaboran modelos de resolución de conflictos éticos que parten de la reflexión conjunta y que dan orientaciones para analizar la complejidad en la que aparecen (Canimas, 2017; Úriz et al., 2017). No desarrollamos estos modelos puesto que no son el foco principal de la tesis y no están sujetos a análisis. Se proponen, en todo caso, como herramientas útiles para los equipos educativos para afrontar aquellas situaciones de deliberación ética.

1.2.3. La formación en ética en la educación social

En la prueba piloto se comprobó que la dificultad detectada para conectar la ética con la práctica profesional (Storø, 2012) es compartida por algunos profesionales. También se pudo observar que aquellos educadores con más experiencia y formación en temas de ética realizaban más ejercicios de reflexión y tenían un grado mayor de consciencia sobre la necesidad de desarrollar la dimensión ética. También se pudo observar como aquellas personas que tenían formación en inteligencia emocional también mostraban mayores conocimientos sobre aspectos éticos desde una perspectiva relacional. Se valoró entonces que es una herramienta interesante para abordar cuestiones éticas tal como recomienda Vilar (2015). Existe un camino por recorrer en relación con la formación en ética que reciben los educadores y las educadoras sociales, tanto desde la práctica como desde los discursos académicos.

Pascual et al. (2017) proponen pensar la formación ética desde un punto de vista transversal y competencial. En este sentido, Vilar et al. (2018), recomienda que la formación ética no solo se centre en el ámbito filosófico y deontológico, sino que propone que se articule en una formación poliédrica, que aglutine la formación filosófica dirigida al sentido moral de la profesión, la capacitación técnica dirigida al rigor, la eficacia y la eficiencia; y la capacidad estratégica para afrontar situaciones moralmente estresantes y conflictos morales. Lo definen a través de las siguientes competencias:

- Mirada analítica y prospectiva de los criterios de complejidad donde pueden surgir conflictos de valor.
- Conocimiento teórico básico sobre filosofía moral.
- Sentido moral, consciencia y sensibilidad respecto al compromiso moral de la profesión.
- Actitud constructiva para resolver cooperativamente conflictos de valor.
- Conocimiento y uso responsable del conjunto de instrumentos de referencia para el tratamiento y análisis de dilemas morales.
- Capacidad resolutoria para gestionar de forma efectiva y reflexionada dilemas morales.
- Habilidades interpersonales para poder establecer relaciones de éxito en entornos complejos.
- Autoconsciencia emocional como recurso para promover el desarrollo y la madurez de la persona.
- Madurez, autorregulación y animosidad para sobreponerse de las adversidades de la práctica profesional sin renunciar al sentido moral. (2017, p.318)

De estas competencias se puede interpretar que la formación en ética no debe ir dirigida en conocer los conceptos teóricos, sino que requiere un enfoque técnico, reflexivo y eminentemente práctico. En relación a este último punto, en Corbella y Úcar (2019) también se comenzaron a vislumbrar espacios y momentos en los que es posible incorporar una mirada ética en la relación: en la atención individualizada, a domicilio y en grupo, en salidas y actividades extraordinarias y en contacto con la comunidad, en momentos de alta carga emotiva sobre todo en aquellas situaciones de sufrimiento y en otras tareas de lo socioeducativo como en la elaboración de diagnósticos, el planteamiento de objetivos y diseño de proyectos, y en la manipulación y el tratamiento de los datos personales dentro y fuera del lugar de trabajo. Acciones prácticas que necesitan de una conceptualización, de materiales de referencia teórico-

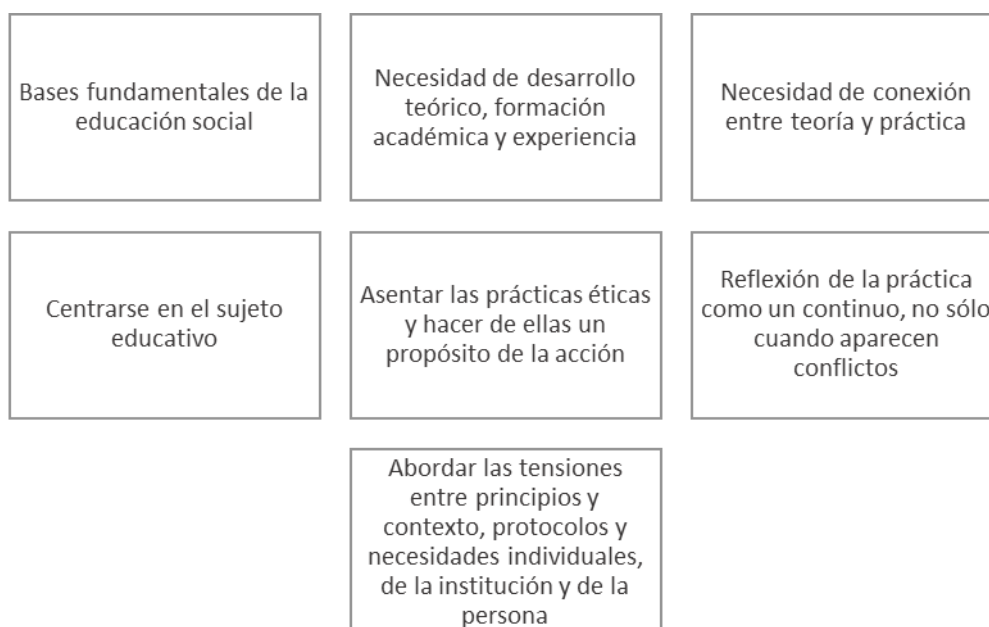
prácticos y una capacidad y estructura reflexiva para que los educadores y educadoras sociales puedan revisar las implicaciones éticas desde las acciones cotidianas.

1.3. Lecciones previas para pensar en la dimensión ética en la relación socioeducativa

La prueba piloto fue de gran utilidad para realizar una primera aproximación a cómo se desarrolla la dimensión ética en las relaciones socioeducativas. Pudimos observar cómo es un aspecto necesario y aún con mucho campo por desarrollar, sobre todo en el ámbito práctico y relacional.

A través del estudio exploratorio se elaboraron siete conclusiones básicas puntualizadas en la figura 2, que aportan un conocimiento previo y tomamos de referencia como lecciones aprendidas para iniciar el proyecto de tesis doctoral.

Figura 2. Conclusiones generales de la prueba piloto



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se confirma la relevancia del tema de investigación, siendo la ética un pilar fundamental a desarrollar en la educación social y una necesidad sentida por académicos, profesionales y personas atendidas.

En segundo lugar, se aprecia la necesidad de un mayor desarrollo teórico, formación académica y experiencias profesionales que aborden las cuestiones éticas de manera focalizada. En la prueba piloto no se abordaron los discursos provenientes de ramas del conocimiento como la filosofía, la psicología, la sociología, etc., quedando como una cuestión a desarrollar de cara a próximas investigaciones. En este sentido, Vilar et al. (2018) afirman que una formación en ética aplicada en la educación social debe tener una fundamentación teórica y filosófica de la práctica. Es por este motivo que gran parte del análisis de la tesis doctoral está dedicado a recoger estos discursos.

En tercer lugar y relacionado con el anterior, se aprecia también la necesidad de conectar discursos teóricos y prácticos, de tal manera que se retroalimenten y se desarrollen a la par. Para ello, es necesario concebir la praxis socioeducativa desde una triple perspectiva interconectada: teórica, técnica y valorativa, y para ello, incorporamos en este proyecto las miradas de académicos, profesionales y personas acompañadas desde una metodología enfocada a elaborar conocimiento aplicado.

En cuarto lugar, se encuentra numerosas referencias al abordaje de las cuestiones éticas relacionadas con las tensiones y conflictos que se dan en la práctica. Es decir, cuando el problema ya ha aparecido. En este trabajo, proponemos anticiparnos y hablar de ética en la práctica de tal manera que se promocióne el desarrollo de una mirada ética en las dimensiones analizadas, como herramienta de prevención y promoción, y no tanto desde el abordaje directo de estos conflictos.

En quinto lugar, remarcamos la capacidad de las personas acompañadas para percibir las dimensiones analizadas, y los sentimientos y emociones que les genera la relación socioeducativa. Es por este motivo que reivindicamos una mirada ética que ponga el foco en la persona y en establecer una relación y un trato ético hacia ella en cualquier acción de los educadores y las educadoras sociales.

En sexto lugar, aunque en el estudio exploratorio se analizaron los proyectos educativos que enmarcaban las relaciones socioeducativas, cabe decir que estos no recogen de forma específica los aspectos éticos del caso, aunque sí se pueden inferir ciertos valores de ellos, por lo que no representan una radiografía real de cómo se trabaja en realidad. Por este motivo, se propone la necesidad de formalizar prácticas éticas como un propósito de la acción, y que estas consten en los proyectos escritos y los documentos de referencia.

Por último, en séptimo lugar, se identificaron las tensiones comunes en la práctica profesional y la necesidad de profundizar en ellas para elaborar herramientas y estrategias que permitan un abordaje en profundidad y amplio para ofrecer respuestas de actuación adecuadas.

Es cierto que la prueba piloto realizada cubre una muestra de participantes muy escasa y tiene grandes limitaciones. No obstante, nos sirve como lo que Swedberg (2016) llama estudio previo. Según el autor, el estudio previo se distingue del estudio principal, y tiene como objetivo tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación y teorizar de un modo creativo. Ofrece un espacio de experimentación para quien investiga, para probar los datos y crear teorías que después deberán ser contrastadas de forma metódica en el estudio principal. En definitiva, el estudio piloto ofrece una panorámica general, un conocimiento previo a partir del cual poder iniciar con cierto discernimiento el proyecto de tesis doctoral.

Las lecciones aprendidas nos llevan a plantear un proyecto de tesis doctoral que trate de explorar el conocimiento teórico a partir de las aportaciones de ramas como la filosofía, la sociología, la pedagogía y la psicología, y de conectarlo con un conocimiento práctico y experiencial a partir de las aportaciones de los protagonistas de la relación socioeducativa. Mi tarea como investigadora será, en este caso, construir puentes para que estas perspectivas conecten y ofrecer una aportación a la formación y las prácticas de los educadores y las educadoras sociales, incorporando la voz de las personas atendidas en lo que para todos los agentes es una relación socioeducativa ética.

1.4. Preguntas y objetivos de la investigación

Dado que el estudio exploratorio formaba parte de un piloto a partir del cual iniciar un proyecto más extenso, compartimos la misma pregunta de investigación:

¿Cómo se desarrolla la dimensión ética en el marco de la relación socioeducativa?

Para dar respuesta a esta pregunta se marcan los siguientes objetivos.

Objetivo general:

Caracterizar la dimensión ética de las relaciones socioeducativas.

Objetivos específicos:

- Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.
- Analizar cómo se desarrolla la dimensión ética en la praxis de la relación socioeducativa desde la perspectiva de los/las educadores/as sociales y las personas acompañadas.
- Conectar las aportaciones de teoría y práctica en la construcción de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

El producto resultante es un modelo teórico-práctico que ofrece elementos de reflexión y de acción para repensar las relaciones socioeducativas desde una mirada ética.

1.5. Presentación del proyecto de investigación

En este apartado se presenta el diseño metodológico de la investigación con el que se da respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Este apartado da una visión global del proyecto de investigación y las definiciones ideológicas, conceptuales y metodológicas necesarias para entender el posicionamiento investigador y el marco estructural del proyecto.

La estructura de este apartado es la siguiente: (A) enfoque ideológico, epistémico y metodológico; (B) fundamentos metodológicos, (C) Procedimiento metodológico y (D) criterios éticos y de calidad.

1.6. Ideología de la investigadora

Bauman (2001) habla de la ideología en el mundo posmoderno explicando que cada grupo y sociedad posee una perspectiva cognitiva particular que está construida a partir de diferentes factores como la clase, el sentimiento de pertenencia o la práctica profesional. Estas perspectivas particulares y parciales en las que las personas estamos confinadas se definen como ideología y condicionan el conocimiento que tenemos sobre el mundo. Cualquier conducta humana está mediada por su propio marco ideológico, ya sea en el ámbito personal, profesional o académico. Es por este motivo que no podemos obviar la perspectiva ideológica a través de la cual se concibe esta investigación. He considerado especialmente relevante describir mi posicionamiento ideológico en esta investigación, ya que el hecho de tratar temas como la ética, la filosofía moral, la ética aplicada, el profesionalismo, etc. puede generar conflictos y contradicciones entre marcos ideológicos; debates amplios y ya existentes en este ámbito.

Para Bauman, la ideología vista desde un sentido positivo es una declaración de intenciones, un compromiso con la sociedad que nos hace responsables de nosotros mismos, de los demás, y del mundo en general. Si adoptamos el punto de vista de la ideología positiva que Bauman describe, presentar mi marco cognitivo y valorativo me permite plasmar en estas páginas, por un lado, el compromiso y responsabilidad para con la sociedad y la profesión que adopto desde el inicio de esta investigación; y, por otro, mostrar al lector o la lectora la mirada con la que he interpretado la realidad estudiada desde una perspectiva inevitablemente parcial.

El posicionamiento ético que tomo como base en esta investigación parte del perspectivismo moral. Siguiendo las palabras de Canimas (2020a, p.18):

Para el perspectivismo, el hecho de conocer y valorar con relación a una época, lugar o paradigma no impide determinar que hay razones y perspectivas mejores que otras para algunas cuestiones morales que consideramos importantes, y encontrarlas. Considera que el hecho de haber dejado atrás las verdades absolutas y eternas no significa que todo vale, y que esta pérdida se convierte en una enorme posibilidad de libertad y responsabilidad humana.

El perspectivismo implica aceptar la necesidad de determinar los límites que encuadren el tablero de juego desde el cual empezar a hablar de ética. Sin esta perspectiva de partida, se hace difícil llegar a consensos y acuerdos que permitan una convivencia ética y, llevarán, al monismo moral (Cortina, 2001) o a un mosaico multimoral de extraños (Canimas, 2020a). Al hablar de perspectivismo me adhiero a la idea de *mínima moralia* de Adela Cortina, en la que se acepta que es necesaria una ética de mínimos que establezca una serie de limitaciones para la acción humana, con el objetivo de evitar el relativismo ético. Situamos en esta investigación, siguiendo la tradición actual de la cultura occidental y democrática, los estándares de la profesión (Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales (CGEES), 2007; Canimas, 2017; Úcar, 2014; entre otros) y el posicionamiento ético personal, los derechos humanos como marco referencial de esta ética de mínimos, reconociendo la necesidad de adoptar una visión crítica sobre sus implicaciones, materializaciones y su visión etnocéntrica, adultocéntrica y androcéntrica. Soy consciente, sin embargo, que el posicionamiento adquirido forma parte del paradigma de la sociedad occidental y, por tanto, es más que probable que la investigación no pueda entenderse de la misma manera en otros contextos y no de respuestas válidas fuera del contexto europeo u occidental (Sousa, 2012, 2017).

Una vez planteado el punto de partida ético y el contexto sociocultural en que se da la investigación, quiero manifestar los principios personales y profesionales que forman parte de compromiso político y ético y que condicionan de forma deliberada este estudio:

- Mi creencia convencida en el poder transformador de la educación social y mi compromiso educativo con los principios y valores de la profesión, relacionados con la igualdad, la justicia social y el desarrollo democrático (ASEDES y CGEES, 2007).
- Mi alineación con las finalidades generales de la pedagogía social que buscan construir una sociedad mejor y más justa desde lo social y lo práctico; a través de espacios educativos que acompañen a las personas en sus procesos vitales dentro de las sociedades complejas (Úcar, 2020).
- Mi deber como investigadora en cumplir los criterios de rigor, ética y calidad científica, que permitan realizar una aportación relevante y consistente en el ámbito académico, pero también respetuosa y cuidadosa con las personas a las que interpela.

- Mi apuesta por promover una investigación práctica que fomente la libertad y la dignidad de las personas desde una perspectiva feminista, que dé un giro a las formas hegemónicas de entender la ética, incorporando las teorías posestructuralistas y feministas en los discursos.

Todo el texto que se presenta en esta tesis debe entenderse enmarcado en estos valores y compromisos y que son, a su vez, las características, las potencialidades y las limitaciones de este estudio. Admito también las ausencias deliberadas en este estudio de una gran variedad de perspectivas que no se van a abordar en este momento, ya sea por falta de conocimiento, de espacio o de habilidad para incorporarlas y conectarlas.

Además, quiero manifestar que hablar de ética es complejo y controvertido por su variedad de perspectivas y corrientes y por su condición prescriptiva de lo que está bien, de lo que se debe hacer, etc. A lo largo de este proceso, me he encontrado en numerosas ocasiones críticas a mi trabajo porque se ha considerado idealista, por la poca precisión terminológica de conceptos propios de la filosofía o porque se me exige una ejemplaridad ética. Por ejemplo, en el uso del lenguaje no sexista o la referencia al término, “educandos”. Ante esto, quiero destacar que este documento no es una prescripción de lo que se debe hacer, ni una práctica ejemplar, tampoco parte de un posicionamiento iluminador o experto, puesto que la ética no es algo que se tiene o no, es algo que se practica y que se construye. Este documento relata mi camino de aprendizaje como investigadora y educadora social, y es la muestra de mi compromiso en este proceso de aprendizaje y de construcción de mis valores, ideales y aproximaciones a la educación social desde una mirada ética. Hablar de ética es un camino complejo y pantanoso para profesionales no familiarizados con la filosofía moral, aun así, considero que, si no nos atrevemos a hacerlo, perdemos el compromiso de buscar una sociedad más humana.

1.7. Paradigma y método de investigación

En este apartado se expone el enfoque epistemológico y metodológico de la investigación y se presentan los fundamentos metodológicos en los que se sustenta.

1.7.1. Enfoque epistemológico y metodológico de la investigación: paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo

La presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo. Este paradigma tiene como objetivo dar sentido y comprender la realidad social y educativa y es de utilidad para el estudio de las relaciones de interacción (Bisquerra, 2012). Las características del enfoque son relevantes para el tema de investigación que nos ocupa, ya que la finalidad del estudio es describir y comprender la dimensión ética de la relación socioeducativa. Además, establece el foco en la acción humana y en el significado que los participantes otorgan al fenómeno, hecho que nos permite desarrollar una teoría sobre ética basada en la experiencia humana vivida en la relación socioeducativa.

El enfoque interpretativo se caracteriza por usar métodos cualitativos (Bisquerra, 2012; Hernández et al., 2014), que son ampliamente utilizados en la investigación en ciencias sociales y ciencias de la educación (Torres et al., 2020). La investigación cualitativa en este estudio permite describir, analizar y comprender cómo se construye un fenómeno social como puede ser la dimensión ética de la relación socioeducativa a través de experiencias, interacciones y documentos de análisis (Gibbs, 2012).

El carácter naturalista e interpretativo del método da una visión holística de la relación socioeducativa desde la perspectiva de educadores/as y personas acompañadas. Nos ayuda a tener una visión amplia del fenómeno, a profundizar en los significados, a conseguir una riqueza interpretativa y a contextualizar el fenómeno de la dimensión ética en la relación socioeducativa (Hernández et al., 2014). La investigación se realiza a través de un enfoque nomotético, en tanto que busca la generación de una dimensión general que establezca relaciones y explique los rasgos comunes de la dimensión ética de la relación socioeducativa (Gibbs, 2012).

1.7.2. Fundamentos metodológicos de la investigación cualitativa en el ámbito socioeducativo: la teoría fundamentada y los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico

El estudio se diseña a partir del método de la teoría fundamentada y la aplicación metodológica de la teoría de los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico.

La teoría de “Los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico” explicita los tipos de conocimiento pedagógico existentes, los procesos a través de los que dicho conocimiento se construye y los protagonistas de dicha construcción. Aplicada como método de construcción/elucidación de conocimiento pedagógico permite, por un lado, elaborar un conocimiento teórico-práctico sobre la dimensión ética de la relación socioeducativa y, por otro lado, aportar el enfoque práctico a la investigación que vamos a desarrollar.

Por su parte, la teoría fundamentada es un método propio de la investigación cualitativa que tiene una amplia trayectoria de aplicación en las ciencias sociales. Permite construir teorías aplicadas a contextos concretos a partir de datos empíricos. Consideramos que este enfoque ayuda a establecer conexiones directas entre teoría y práctica y así dar respuesta a una de las necesidades detectadas en el planteamiento del problema de investigación.

A continuación, se explican los fundamentos y las definiciones de los métodos a nivel teórico que aportan la información clave para, en un segundo lugar, explicar su aplicación combinada.

1.7.2.1. Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico: una teoría propia de la pedagogía social

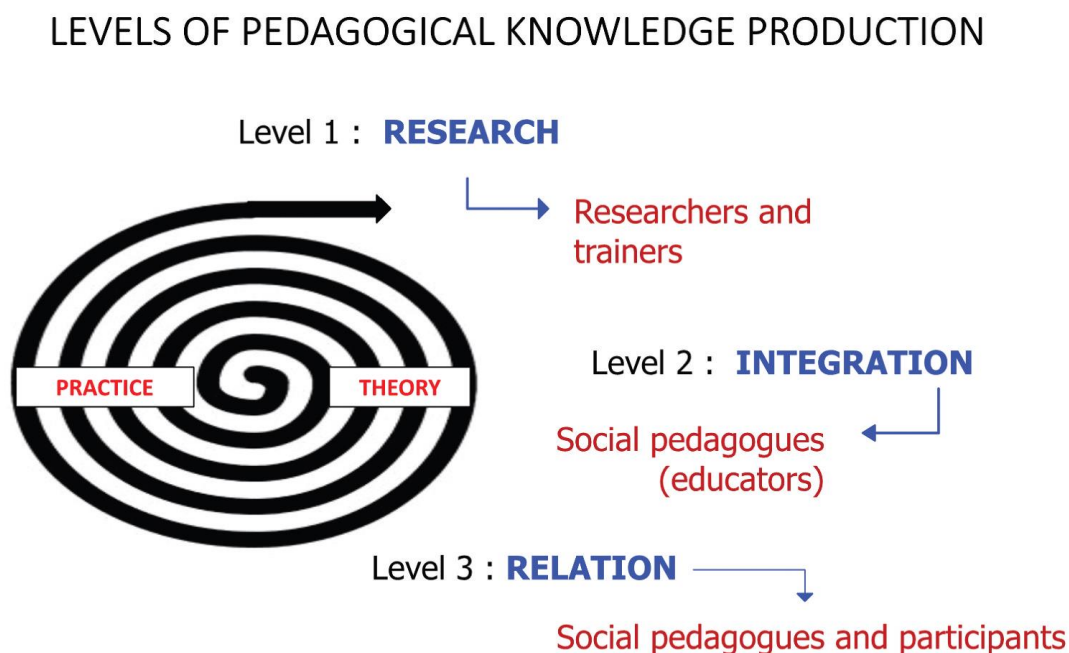
Úcar (2021, 2017) realiza una reflexión sobre el origen y el desarrollo del conocimiento pedagógico como una respuesta a la división entre teoría y práctica que sustenta el saber en el ámbito educativo. Explica que ha habido muchas maneras de clasificar los tipos de conocimiento, pero todavía es muy difícil escapar de la división entre teoría y práctica. Afirma que “las acciones e intervenciones de la pedagogía social son complejas, ya que se nutren y desarrollan en y sobre la teoría y la práctica de diferentes disciplinas” (2021, p.7, *traducción del inglés*). Ante este hecho, explica que tenemos que transitar de lo simple a lo complejo y, para ello, es necesario identificar los elementos que lo forman y adquirir la perspectiva necesaria para cartografiar la complejidad del hecho educativo. Según esta perspectiva, teoría y práctica no son dos cuestiones diferentes, sino que el conocimiento del hecho educativo se entiende como un saber teórico y práctico a la vez.

Úcar propone una nueva forma de llamar a este conocimiento que conecta lo que se sabe y lo que se hace, lo define como conocimiento pedagógico. Un saber entendido como ciencia, arte, práctica y profesión (Úcar, 2021). El conocimiento es pedagógico, según Úcar (2021, 2017),

cuando genera normas que orientan los procesos educativos. Con normas se refiere a principios, criterios, proyectos, procedimientos, técnicas, instrumentos, etc., que ayudan a guiar el aprendizaje de las personas participantes en la práctica socioeducativa. De esta manera, el conocimiento está obligatoriamente ligado a la práctica educativa. Conocer cómo se produce el conocimiento pedagógico permite visibilizarlo, sistematizarlo y, por último, aplicarlo. Dentro de la perspectiva práctica en la que se enmarca esta tesis, nos interesa que este tipo de conocimiento surja de la investigación. Es decir, un conocimiento teórico-práctico sobre la dimensión ética y aplicado a la relación socioeducativa.

Se puede afirmar que, según el autor, el conocimiento pedagógico es un conocimiento complejo, teórico y práctico, vivo y situado, cambiante y actual. Con el fin de caracterizarlo, Úcar (2020; 2017) identifica tres niveles de elaboración del conocimiento pedagógico, que son tres maneras de construirlo, a través de tres agentes que participan en la relación socioeducativa y que se retroalimentan entre ellos (figura 3). El conocimiento, a través de estos tres niveles se produce “en una espiral continua, siempre creciente, acumulativa y cambiante, en la que lo teórico y lo práctico están inextricablemente entrelazados” (Úcar, 2021, p.9, *traducción del inglés*).

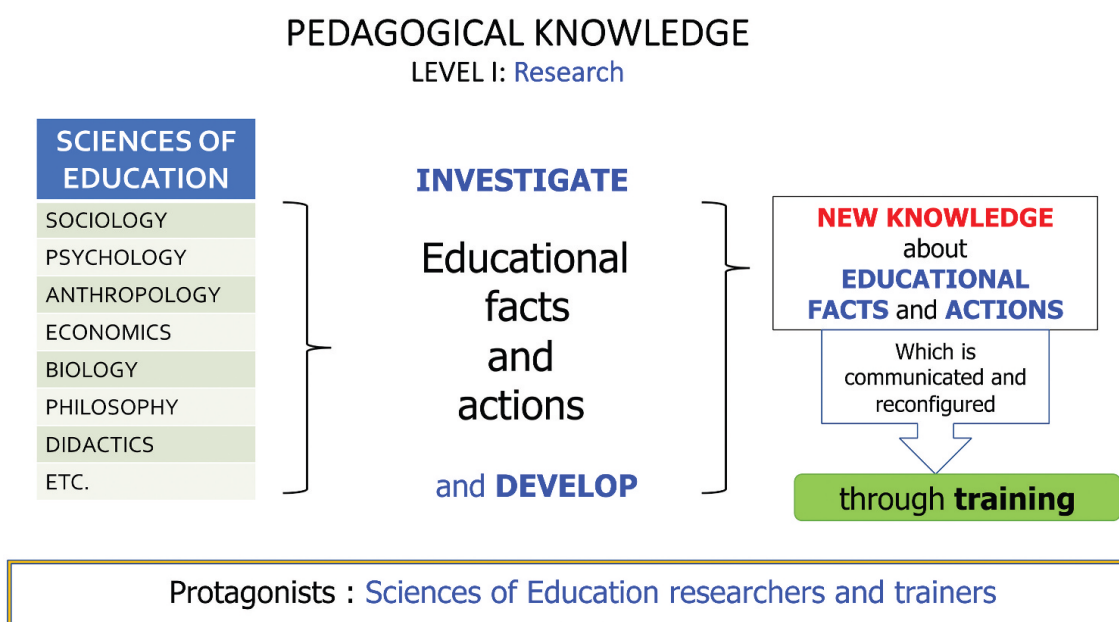
Figura 3. Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico



Fuente: Extraído de Úcar (2021, p.9).

El primer nivel se denomina “nivel de investigación” (figura 4). Se basa en las ciencias de la educación y es construido por los investigadores y las investigadoras de los fenómenos educativos. Se caracteriza por ser un tipo de conocimiento objetivable, descriptivo y formalizado que se formula a través de teorías y que se adquiere a través de la formación. Es lo que se podría denominar un conocimiento teórico. Es diverso, fragmentado y divergente, ya que existen numerosas teorías que tratan partes específicas de una misma realidad de manera aislada y abstracta. Este tipo de conocimiento se adquiere a través de la formación y ayuda a interpretar la realidad de la relación socioeducativa y a diseñar e implementar acciones socioeducativas adecuadas.

Figura 4. Elaboración del conocimiento pedagógico de primer nivel

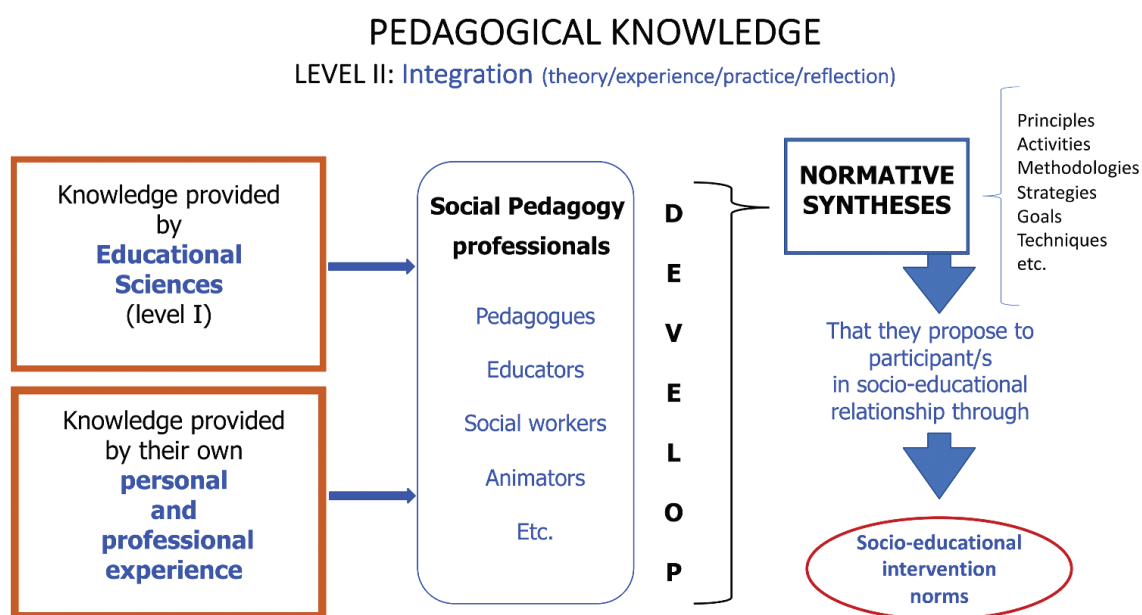


Fuente: Extraído de Úcar (2021, p.11).

El segundo nivel se denomina “nivel de la integración” (figura 5). Se basa en un conocimiento elaborado por los profesionales de la pedagogía social a partir de diferentes fuentes de conocimiento: (1) los conocimientos adquiridos a través de la formación y que son propios del primer nivel de elaboración, (2) su propia experiencia personal y profesional y (3) la reflexión elaborada sobre ella. Úcar lo define como un conocimiento vivo y cambiante al cual es difícil de acceder ya que pocas veces es formalizado o comunicado. Se caracteriza por ser un conocimiento integrado, es decir, que se construye a partir de las diferentes fuentes de conocimiento a través de un proceso de inferencia, abstracción, abducción, análisis y síntesis; y singular, ya que emerge de los propios conocimientos y experiencias. Es una operación compleja que genera síntesis normativas, es decir, principios, actividades, metodologías, estrategias, técnicas, etc. que los y las profesionales aplican en su práctica y en la relación socioeducativa con el objetivo de generar procesos de aprendizaje en las personas participantes en la relación. Para Úcar, este conocimiento es fruto de la reflexión y la integración de los conocimientos teóricos, prácticos y experienciales que se manifiesta a través de los procedimientos, las metodologías y las técnicas que se ponen en juego en la relación socioeducativa. Se trata, por tanto, de un conocimiento cambiante que se aplica a la intervención socioeducativa³ y que se va actualizando a la par que el educador o la educadora social se desarrolla a nivel profesional.

³ A lo largo de la tesis se utilizan indistintamente los conceptos “intervención socioeducativa” y “acción socioeducativa”. Aunque somos conscientes de los matices que cada uno incorporan, no consideramos necesario hacer esta distinción terminológica, puesto que las ideas expresadas pueden aplicarse a ambos.

Figura 5. Segundo nivel de elaboración de conocimiento pedagógico



Fuente: Extraído de Úcar (2021, p.12).

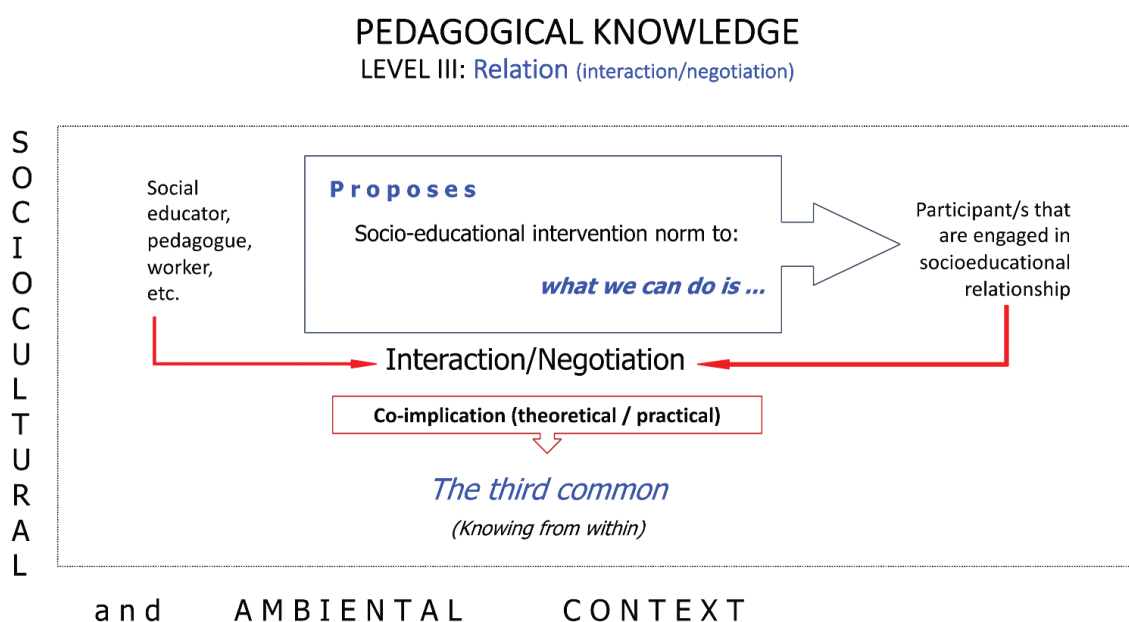
El tercer nivel se denomina “nivel relacional” (figura 6). Úcar lo define como un conocimiento emergente, mediado e interpersonal que surge de la interacción entre educadores/as y participantes en la relación socioeducativa. En este tercer nivel, el/la educador/a, basándose en el conocimiento de primer y segundo nivel, propone a los participantes normas de acción (técnicas, objetivos, metodologías, actividades...) y los propios participantes son los que aceptan y/o negocian estas prácticas en un espacio de relación igualitario y co-responsable. La relación socioeducativa, según Úcar, es la caja negra donde el conocimiento de segundo nivel se transforma y se reconfigura atendiendo las necesidades, los deseos, las creencias, los tiempos, las conductas y las expectativas de ambos protagonistas de la relación. En definitiva, se ve influenciado por la experiencia vital. Este tipo de conocimiento se da en el espacio denominado “*third common*”. Úcar lo define así:

se refiere a un nuevo espacio, que no es ni el educador ni el participante. Es un espacio creado ad hoc por ambos, para desarrollar en igualdad de condiciones -aunque cada uno con su papel específico- una relación socioeducativa que pretende satisfacer las expectativas de ambos (2021, p.14, *traducción del inglés*).

En este espacio, el/la educador/a social aporta su conocimiento técnico y profesional y la persona el conocimiento sobre sus propias experiencias vitales. En esta interacción, tanto participantes como educadores/as sociales se retroalimentan e influyen mutuamente.

Estos tres niveles de elaboración del conocimiento pedagógico entrelazan los saberes teóricos, profesionales y dialógicos. La retroalimentación que se produce entre ellos permite desarrollar nuevas teorías y prácticas que tienen como objetivo mejorar la práctica y la relación socioeducativa. En este trabajo, tratamos de recoger los tres para elaborar un conocimiento pedagógico sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa.

Figura 6. Tercer nivel de elaboración del conocimiento pedagógico



Fuente: Extraído de Úcar (2021, p.14).

1.7.2.2. La teoría fundamentada de Glaser y Strauss como método de investigación cualitativa

La teoría fundamentada fue creada por Barney Glaser y Anselm Strauss y se sustenta epistemológicamente en el interaccionismo simbólico (Hernández et al., 2014). Básicamente este método trata de generar teoría a partir de los datos obtenidos de manera sistemática y a través del análisis comparativo (Glaser y Strauss, 1967). Según Glaser y Strauss (1967), la teoría fundamentada parte de una categoría central que se genera en los datos y, a partir de las evidencias que arrojan, se desarrollan las categorías e indicadores que definen la categoría central y que permiten realizar generalizaciones empíricas que le den un poder explicativo a la teoría.

Es un procedimiento cualitativo que busca generar teoría que explique a nivel conceptual una acción o fenómeno, en nuestro caso, la dimensión ética de la relación socioeducativa. Dicho procedimiento es especialmente útil como opción metodológica cuando no se dispone de una teoría o esta no se ha aplicado a un contexto o ámbito específico (Hernández et al., 2014). Este es el caso del tema de investigación, ya que, aunque se está trabajando de manera más amplia en la caracterización de una ética aplicada a la educación social en diferentes ámbitos y desde diferentes perspectivas, no tenemos conocimiento de un modelo teórico-práctico que permita conceptualizar la dimensión ética desde la perspectiva práctica de la relación socioeducativa.

La teoría fundamentada parte de la diferenciación entre teorías formales y teorías sustantivas. Por un lado, las teorías formales son aquellas grandes teorías de una ciencia concreta fundamentadas a nivel teórico y generalizables de manera amplia. Una teoría formal se caracteriza por estar conformada por diversas teorías sustantivas (Glaser y Strauss, 1967). En cambio, las teorías sustantivas o de rango medio surgen de los datos recolectados y solo son aplicables a contextos concretos. Por su carácter cualitativo, no buscan su generalización o transferibilidad, pero sí poseen riqueza interpretativa dentro del ámbito específico (Hernández et al., 2014). La teoría fundamentada desarrolla teorías sustantivas como es en nuestro caso la caracterización de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

El resultado de la aplicación de la teoría fundamentada permite obtener interpretaciones analíticas sobre el mundo de las personas que participan (Charmaz, 2005), lo que nos es útil para representar la complejidad de las relaciones socioeducativas a las que sus protagonistas se enfrentan y, concretamente, su dimensión ética.

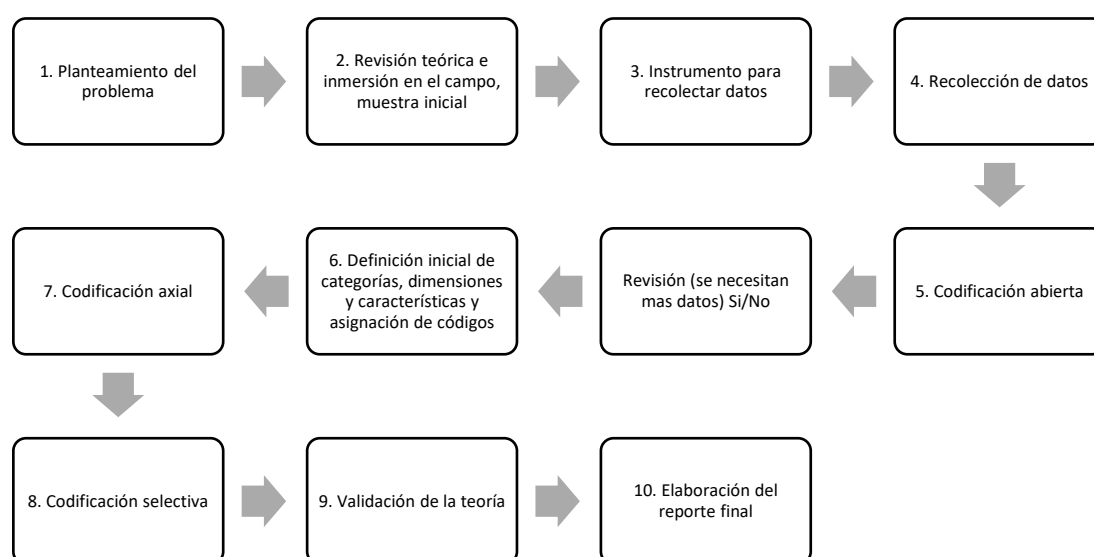
Hernández et al. (2014) exponen que el diseño de la teoría fundamentada puede ser de tres tipos: sistemático, emergente o constructivista. Cada diseño corresponde al posicionamiento que sus desarrolladores han tenido sobre el método.

En el diseño sistemático, sustentado por Corbin y Strauss (2008), se construye la teoría a partir de una categoría central y otras categorías relacionadas que ya vienen determinadas como, por ejemplo, las condiciones causales, las contextuales, las intervinientes, etc. En cambio, en el diseño emergente, sustentado por Glaser (1992), se le da más importancia a que la teoría se construya a partir de los datos recabados, por lo que no existe un sistema de categorías prefijadas. En el último de los casos, el diseño constructivista (Charmaz, 2005), sigue las líneas metodológicas de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss pero es fiel a las expresiones de los participantes en la investigación, alejándose en todo momento de la lógica positivista y objetivista que permanece en los anteriores diseños.

En esta investigación se ha optado por un diseño emergente, ya que nos da mayor flexibilidad a la hora de caracterizar la dimensión ética de la relación socioeducativa y así permitir que las categorías vayan emergiendo a partir de la recolección de los datos. En nuestro caso, las categorías prefijadas en los diseños sistemáticos no acaban de encajar con el fenómeno a estudiar. Asimismo, los diseños constructivistas se han descartado ya que, como se explica a continuación, el objetivo de aplicar el método de la teoría fundamentada es crear conocimiento pedagógico y este se caracteriza por ser interpretado por distintos agentes, no solo desde la perspectiva de los participantes.

El diseño de investigación de la teoría fundamentada emergente se caracteriza por ser un proceso cíclico, dinámico e inductivo que sigue la siguiente secuencia mostrada en la figura 7 (Hernández et al., 2014).

Figura 7. Proceso de recogida y análisis de datos en la teoría fundamentada



Fuente: Información extraída de Hernández et al. (2014).

La teoría fundamentada utiliza el muestreo teórico como estrategia para seleccionar las fuentes de recogida de datos y las personas participantes en el estudio. Según Glaser y Strauss (1967)

El muestreo teórico es el proceso de recopilación de datos para generar teoría mediante el cual el analista recopila, codifica y analiza conjuntamente sus datos y decide qué datos recopilar a continuación y dónde encontrarlos, con el fin de desarrollar su teoría a medida que surge (p.45, *traducción del inglés*).

Utilizar el muestreo teórico en la investigación es adecuado ya que, a medida que se analizan los datos, puede surgir la necesidad de buscar más fuentes de información hasta llegar a la saturación teórica. Es decir, que el fenómeno quede totalmente descrito. Esto implica que las fuentes de recogida de datos y las personas participantes son escogidas de manera intencional según el tipo de datos que se quieran recoger hasta llegar a la saturación, según va emergiendo la teoría y la necesidad de desarrollar las diferentes categorías.

El análisis de los datos cualitativos se inicia desde el momento de la recogida de datos en el campo (Gibbs, 2012). De igual manera, en la teoría fundamentada y siguiendo las características del enfoque cualitativo, el proceso de recogida de datos es cíclico y se realiza de forma paralela al análisis hasta que se consigue la saturación de los datos. Esto significa que los conceptos son revisados continuamente durante el análisis. En el caso de que no se consiga una descripción rica de un concepto o categoría, es posible regresar al campo para recoger más datos que permitan desarrollar esa parte de la teoría. En la construcción teórica de esta investigación, muchos de los conceptos son revisados en cada fase del estudio para obtener una descripción profunda.

A partir de la primera recolección de datos se inicia el análisis en tres procesos de codificación:

1. La codificación abierta: es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Se descomponen los conceptos y se buscan similitudes y diferencias con el objetivo de agruparlos en categorías iniciales a través de un proceso de abstracción.
2. La codificación axial: es “el proceso de relacionar las categorías con sus subcategorías, [...] la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). Se trata de reagrupar los datos descompuestos en el proceso de codificación abierta y relacionar las categorías y las subcategorías. De esta manera, según Strauss y Corbin (2002), se responde a preguntas que explican el fenómeno o categoría central, por ejemplo, cuándo, dónde, por qué, quién, cómo, etc., sin tener una estructura fijada atendiendo a las características del diseño emergente. Hay que tener en cuenta que los procesos de codificación abierta y axial no son lineales, y es posible que se vayan realizando de manera paralela o alternándolos.
3. Codificación selectiva: es el “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 157). Se establecen las categorías principales, se integran los datos y se refinan las explicaciones para que sean consistentes y lógicas. Se construye, por tanto, un esquema estructurado y explicativo alrededor de la categoría central del fenómeno analizado. La categoría central es aquella con la que todas las categorías principales se relacionan.

Glaser y Strauss (1967) proponen el método de las comparaciones constantes como estrategia de análisis de datos cualitativos en el desarrollo de la teoría fundamentada. Este tipo de análisis

utiliza los dos estilos de análisis clásicos. Por un lado, el proceso de codificación exhaustivo de los datos relevantes para el estudio que seguidamente se organizan y analizan. Por otro lado, el proceso de análisis de los datos con el objetivo de generar ideas teóricas, que se centra en rediseñar y reintegrar el modelo de categorías según se va revisando el material. El método de las comparaciones constantes combina estos dos procesos para generar ideas teóricas utilizando una codificación explícita y un procedimiento analítico sistemático. A nivel procedimental, el método de las comparaciones constantes consiste en sugerir categorías, propiedades, hipótesis, tipos, procesos, principios, dimensiones, etc. sobre un problema para generar una teoría integrada. Tiene cuatro pasos: (1) comparar información aplicable a cada categoría, (2) integrar categorías y sus propiedades, (3) delimitar la teoría y (4) escribir la teoría. Estos cuatro pasos marcan el método de análisis de los datos en el proceso de investigación, una vez realizada la codificación.

Una vez realizado el análisis y establecidas las categorías que conforman la teoría en las tres fases de codificación, se realiza una validación de la teoría con las personas que han participado en el estudio y, por último, se redacta el reporte final con la teoría explicativa del fenómeno estudiado, el resultado del cual es la teoría sustantiva del fenómeno. En esta tesis doctoral, se presentan los resultados por fases, tratando de profundizar en cada fase del estudio en las dimensiones y categorías establecidas en la fase anterior.

La definición de la teoría fundamentada es necesaria para entender los procedimientos metodológicos de cada una de las fases de recogida de datos. A continuación, se presenta un resumen de sus características (tabla 1):

Tabla 1. Características de la teoría fundamentada y aplicación en la investigación

Características	Teoría fundamentada	Aplicación en la investigación
Definición	Procedimiento cualitativo que parte de una categoría central para desarrollar categorías e indicadores que expliquen un fenómeno.	Se trata de caracterizar la dimensión ética de la relación socioeducativa.
Producto	Teorías sustantivas, aplicadas a un contexto específico.	El producto es un modelo teórico-práctico que da elementos de reflexión y acción ética en la relación socioeducativa.
Diseños	Diseño sistemático, emergente o constructivista.	Se opta por un diseño emergente, que da libertad para construir el modelo desde la perspectiva de diferentes agentes.
Recolección de datos	Proceso cíclico de recolección de datos.	El estudio se divide en fases, en las que se va profundizado en los resultados de la fase anterior.
Participantes	Muestreo teórico.	Se seleccionan participantes de forma intencional, en función de las necesidades del estudio.
Codificación de la información	Codificación abierta, axial y selectiva.	Enfoque inductivo-deductivo.
Análisis	Método de comparaciones constantes.	Se siguen los siguientes pasos: 1) comparar información aplicable a cada categoría, (2) integrar categorías y sus propiedades, (3) delimitar la teoría y (4) escribir la teoría. Estos cuatro pasos marcan

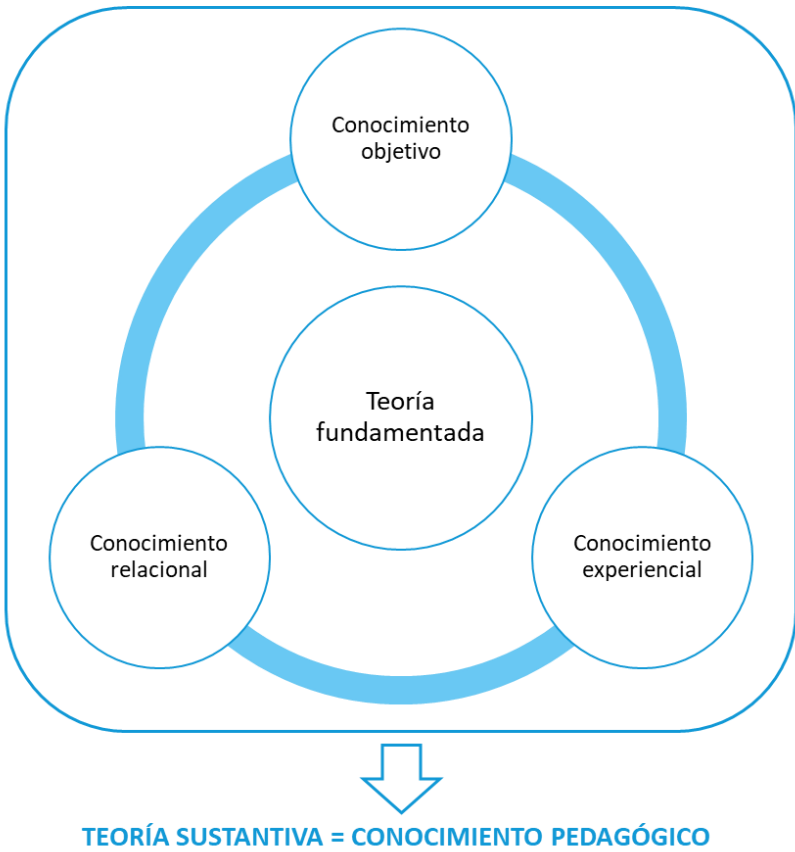
		el método de análisis de los datos en el proceso de investigación, una vez realizada la codificación.
Retroalimentación	Validación de la teoría e informe final.	Planificación de feedback y retroalimentación con las personas participantes.

Fuente: Elaboración propia.

1.8. Procedimiento de la investigación

La investigación cualitativa da libertad al proceso de investigación ya que permite flexibilizar, adaptar y desarrollar nuevos métodos o enfoques si los existentes no encajan con el problema de estudio (Gibbs, 2012; Hernández et al., 2014). Por este motivo se ha combinado la teoría fundamentada con los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico, con el objetivo de generar dicho conocimiento a través de la recogida de datos en los tres niveles de elaboración presentados. Con esta combinación, se aúnan esfuerzos para generar un conocimiento pedagógico que sirva como referente teórico para fundamentar la dimensión ética en la educación social y que, a su vez, ofrezca herramientas prácticas para aplicarlo en el contexto socioeducativo. En definitiva, se trata de integrar los tres niveles de conocimiento pedagógico en una teoría sustantiva sobre la dimensión ética de la relación socioeducativa a través del método de la teoría fundamentada.

Figura 8. Relación de la teoría fundamentada con los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

Las fases de la investigación siguen el diseño emergente de la teoría fundamentada y vienen condicionadas por la elaboración de los diferentes niveles de conocimiento pedagógico. A continuación, se explican de manera general (figura 9):

Fase 1. Búsqueda y recopilación de conocimientos diversos y fragmentados

La primera fase de la investigación trata de recoger conocimientos pedagógicos de primer nivel, estos son, las teorías propias de la investigación en ciencias de la educación. Conlleva una primera recolección de datos en la que se recogen las aportaciones de diferentes teorías formales que han hablado sobre ética en el ámbito social y/o educativo. De esta manera, se realiza una interpretación teórica de diferentes teorías psicológicas, filosóficas, pedagógicas y sociológicas en clave socioeducativa. A través del análisis exhaustivo de los resultados se realiza la codificación abierta, que permite establecer las primeras categorías que definen la dimensión ética de la relación socioeducativa.

La técnica utilizada es la revisión sistemática de la bibliografía. Siguiendo la nomenclatura propia de la teoría fundamentada, el muestreo teórico en este caso, es decir, los autores y las autoras escogidos son: Amartya Sen, Marta Nussbaum, Axel Honneth, John Dewey, Carol Gilligan y Judith Butler.

Fase 2. Elaboración de un conocimiento teórico y experiencial integrado

La segunda fase de la investigación trata de acceder al segundo nivel de elaboración del conocimiento pedagógico, la experiencia teórico-práctica de los y las profesionales. Para cumplir el objetivo, se recogen datos sobre las experiencias de educadores y educadoras sociales en torno a principios, actividades, estrategias, técnicas y recursos que expliquen cómo desarrollar de manera práctica la primera propuesta de definición teórica, ampliando y refinando las categorías y códigos obtenidos en la fase 1. A través de *focus group*, se presentan las categorías identificadas en el análisis teórico elaborado en el primer nivel y se trata de vincular este conocimiento teórico con las experiencias personales y profesionales de los participantes. En esta fase se inicia la elaboración de la codificación axial a la vez que se mantiene la codificación abierta en tanto que cabe la posibilidad de crear nuevas dimensiones y categorías. A partir de los discursos de los educadores y las educadoras sociales y de las personas acompañadas en la siguiente fase, se realiza el proceso de codificación axial.

Fase 3. Elaboración de un conocimiento emergente

La tercera fase de la investigación trata de realizar una última recogida de datos en la que se da voz a las personas participantes en las relaciones socioeducativas con el fin de negociar el modelo teórico-práctico con ellas. Los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores se contrastan con los educadores y las educadoras sociales que han colaborado en la fase 2 y también con las personas a las que acompañan para negociar conjuntamente las prácticas y bases de la relación socioeducativa. Esta fase es necesaria ya que, siguiendo las indicaciones del tercer nivel de elaboración del conocimiento pedagógico, el modelo pierde toda su legitimidad si, en última instancia, no sirve a las personas con las que trabajan los y las profesionales. De la misma manera que en la fase anterior, también se corresponde a la codificación axial y abierta, ya que los participantes tienen la capacidad de renegociar los conceptos y contenidos y dar aportaciones nuevas al modelo.

En este caso, se realizarán entrevistas a los mismos educadores y educadoras que participaron del *focus group* y a las personas con las que establecen relaciones socioeducativas.

Fase 4. Reformulación teórico-práctica de la teoría sustantiva

La última fase de la investigación trata de realizar la delimitación final de la teoría a partir de todos los datos recogidos y las categorías analíticas desarrolladas en las fases previas. A través de la codificación selectiva se refinan e integran las categorías y subcategorías hasta alcanzar a través de la teoría sustantiva un modelo teórico-práctico lógico y consistente sobre la dimensión ética de la relación socioeducativa. Para ello, se realiza un esquema estructurado y explicativo, que agrupa y resume los datos recogidos en todas las fases anteriores. Se realiza una reformulación teórico-práctica de los resultados obtenidos de manera que se convierten nuevamente en conocimiento pedagógico de primer nivel.

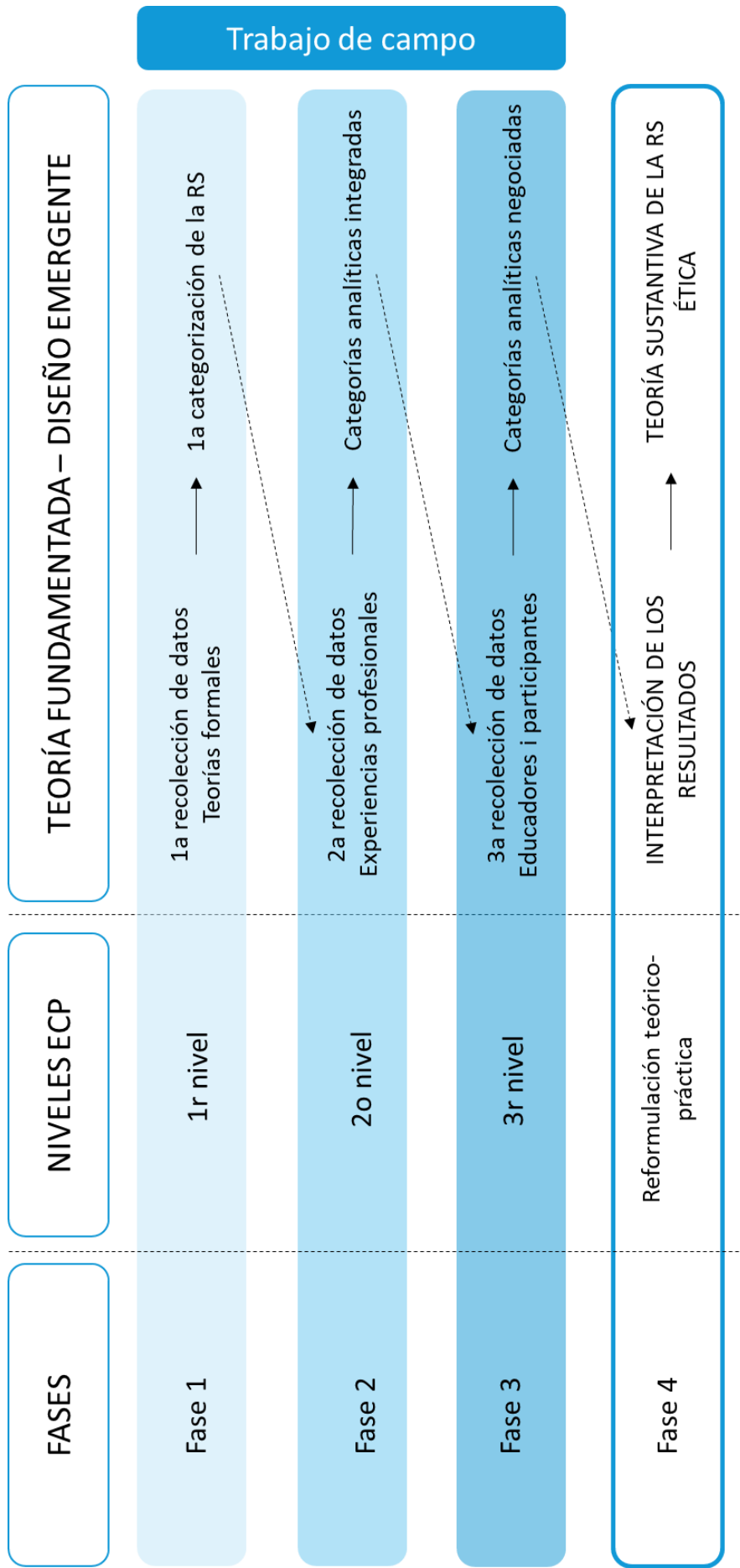
Cada fase de la investigación permite alcanzar los objetivos específicos del estudio tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Relación de las fases y los objetivos de la investigación

Fase de la investigación	Objetivos
Fase 1	Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.
Fase 2 y 3	Analizar cómo se desarrolla la dimensión ética en la praxis de la relación socioeducativa desde la perspectiva de los/las educadores/as sociales y las personas acompañadas.
Fase 4	Conectar las aportaciones de teoría y práctica en la construcción de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Resumen del proceso metodológico seguido. ECP: Elaboración del conocimiento pedagógico. RS: Relación socioeducativa.



Fuente: Elaboración propia.

1.9. Criterios de calidad y limitaciones del estudio

Tal como se ha explicado en la fundamentación metodológica, la investigación cualitativa es de uso común en el campo de las ciencias sociales y de la educación. En un mundo posmoderno, este paradigma de investigación se caracteriza, por un lado, por su imposibilidad de comprender directamente la realidad, ya que esta se reconstruye a partir de nuestra propia subjetividad; y, por otro lado, por su dificultad de legitimación, en tanto que los criterios tradicionales o positivistas de rigor científico son poco aplicables a la investigación cualitativa (Sandín, 2000). La investigación cualitativa se centra, por tanto, en las construcciones sociales y se desarrolla a partir de interacciones entre sujetos, de tal manera que no es posible medirla como una realidad objetiva, sino que es necesario asumir una comprensión holística e integrada de los significados que emergen (Lincoln, 2007).

Por este motivo, tal como afirman Torres et al. (2020) es necesario aceptar el grado de incertidumbre, intersubjetividad y complejidad que presenta la investigación en el ámbito social y educativo. Según los autores, la subjetividad del investigador, es decir, los valores, expectativas, creencias, ideologías, prejuicios y experiencias sobre el tema de estudio no pueden desvincularse del proceso de investigación. Esto significa que la persona que investiga es un agente activo y creativo y construye la realidad en base a su percepción y el conjunto de interacciones que suceden durante el proceso. La atención al rol y el reconocimiento de la subjetividad de quien investiga son claves en el establecimiento de un proceso riguroso de investigación, especialmente en el ámbito social y educativo, ya que permite tomar conciencia de los posibles sesgos del investigador y, consecuentemente, afecta a la validez del estudio.

En las ciencias sociales es absurdo pensar que se puede alcanzar una posición de neutralidad debido a esta subjetividad. Dado que la investigación social y educativa se realiza con personas, la implicación entre la persona que investiga y las participantes de la investigación es inevitable ya que se ponen dos o más sujetos en relación (Torres et al., 2020). La relacionalidad del proceso hace que tengamos que substituir el imperativo de la objetividad como principio de investigación por lo que Sandín (2000) denomina el criterio de solidaridad, que implica pensar la calidad de la investigación en términos de su aplicabilidad práctica y moral al ámbito social y educativo.

Aun así, existe un acuerdo en que es necesario alcanzar un cierto grado de conciencia sobre los posibles sesgos que surgen de la subjetividad del investigador (Torres et al., 2020), aunque estos criterios para evaluar la calidad de la investigación cualitativa adquieren un carácter relacional (Lincoln, 1995, 2007).

Los criterios para determinar el rigor científico en la investigación cualitativa han evolucionado a nivel histórico, aunque siempre ha habido una lucha por su legitimidad (Sandín, 2000): en un primer momento se adoptaron los criterios positivistas, seguidamente se consideró la importancia de establecer criterios propios de la investigación cualitativa y, por último, se ha planteado una reconceptualización postestructuralista con una mirada crítica sobre los criterios de validez o rigor científico en el paradigma interpretativo.

Para evaluar la calidad de esta tesis doctoral y las limitaciones que presenta, utilizamos los criterios propios de la investigación cualitativa situados desde paradigma interpretativo. Guba y

Lincoln son los referentes en la elaboración de los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa. Los más conocidos son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia, la confirmabilidad y la transformación (Guba y Lincoln, 1989). Aunque han recibido críticas por su paralelismo con el paradigma positivista (Sandín, 2000), estos criterios son ampliamente utilizados e incluso han sido ampliados en los últimos años, como en el caso de Tracy (2010), por ejemplo.

Según Hernández et al. (2014), el criterio de credibilidad se refiere a la validez de la investigación y está relacionado con la capacidad de captar el significado completo de las experiencias que se han recogido de las personas participantes en el estudio. Describen diferentes estrategias para aumentar la credibilidad que utilizamos en este estudio: ser conscientes y exponer como nuestra subjetividad influye en el estudio y tratar de dejarla de lado para observar el fenómeno desde una cierta distancia; dar la misma importancia a todos los datos; buscar evidencias positivas y negativas y prestar especial atención a los casos negativos; corroborar los datos buscando coincidencias en las categorías que hacen que se sustenten las unas a las otras; la descripción precisa de los datos recabados; y, por último, la triangulación.

Según Alzás y Casa (2017), la triangulación es utilizada de manera habitual en la investigación educativa para dar credibilidad y validez, ya que permite alcanzar un mayor conocimiento del proceso educativo. En el caso de este estudio, se realiza una triangulación teórica, ya que las teorías utilizadas en el análisis son diversas y cubren las diferentes corrientes actuales de la filosofía moral (aristótelicas, kantianas y posestructuralistas). También se realiza una triangulación de datos, ya que se recogen las perspectivas teóricas, de los profesionales y de los agentes participantes en la relación socioeducativa. Por último, se realiza una triangulación metodológica intramétodo, en tanto que se recoge la información del estudio a través de diferentes técnicas como, por ejemplo, los *focus group* que permiten la discusión y la reflexión conjunta entre profesionales para hablar de las unidades de análisis, y las entrevistas, que permiten recoger de manera más individualizada y profunda las percepciones de los protagonistas de la relación socioeducativa sobre las mismas categorías. Se garantizan tres tipos de triangulación, de tal manera que se cumple el criterio de Denzin para garantizar la reducción del sesgo en la investigación.

El criterio de transferibilidad es el grado en que los resultados pueden ser transferibles a otros contextos (Hernández et al., 2014). Para asegurar la transferibilidad de los resultados se deben dar dos condiciones: que la muestra sea diversa y que los resultados sean aplicables a diversos casos similares. La primera condición se cumple en tanto que en el estudio se obtiene información de una diversidad de fuentes y dentro de los propios educadores, se tienen en cuenta los diferentes ámbitos de intervención. Respecto a la segunda condición, también se cumple en el estudio ya que la teoría fundamentada que se presenta surge de las similitudes recabadas en los distintos ámbitos y, por tanto, es transferible a los diferentes casos. Aun así, el hecho que sea una teoría aplicada y teniendo en cuenta el contexto de diversidad, incertidumbre y complejidad del ámbito socioeducativo conlleva la aceptación de sus limitaciones y la imposibilidad de pensar que los resultados obtenidos sean aplicables a cualquier contexto y situación.

El criterio de dependencia se refiere a la coherencia en los datos recogidos y en las interpretaciones (Hernández et al., 2014). Para asegurar la dependencia de los datos se puede

preguntar la misma cuestión de forma paralela a la persona para valorar si da las mismas respuestas o se puede valorar si dos investigadores del equipo, al realizar el análisis en paralelo, llegan a los mismos resultados. En el caso de este estudio, la primera estrategia se lleva a cabo ya que se recogen datos sobre las mismas categorías en fases distintas y con distintos métodos, de esta manera permite comprobar la coherencia entre las respuestas. La segunda de las estrategias se lleva a cabo de forma parcial, puesto que, aunque no se hace un análisis en paralelo, el director de tesis revisa y valida todo el proceso.

El criterio de confirmabilidad se refiere a las evidencias que demuestran la minimización de los sesgos del investigador (Hernández et al., 2014). Este criterio está ligado a la credibilidad y se materializa en la investigación a través de la explicación detallada de los procesos seguidos y las decisiones tomadas, así como la comprobación de la veracidad de las interpretaciones realizadas con las personas participantes en el estudio. Para ello, se describe exhaustivamente el proceso metodológico seguido y se realiza un *feedback* a las personas participantes en el estudio en el que tienen la oportunidad de explicitar si hay un error en la interpretación.

El criterio de transformación está relacionado con la capacidad de la investigación de incidir en la realidad y provocar una cristalización del cambio (Sandín, 2000). Aunque el estudio no corresponde a un modelo de investigación-acción, sí esperamos que la reflexión con los educadores y las educadoras sobre las cuestiones éticas de su práctica provoque una mayor conciencia de cómo esta se da en las relaciones socioeducativas. Además, esperamos que la teoría sustantiva generada sea una aportación útil para su formación y que suscite una mejora en su práctica profesional.

La investigación realizada a través de la teoría fundamentada también aporta elementos de calidad. Según Gibbs (2012), utilizar el método de las comparaciones constantes aporta uniformidad y precisión en el análisis de los datos y permite identificar explícitamente las diferencias y variaciones a través de un tratamiento amplio de los datos y la focalización en los casos negativos, asegurando así la validez de los resultados.

Por otro lado, esta metodología se caracteriza por la diversidad de datos analizados y por su carácter de desarrollo (Glaser y Strauss, 1967). Es, por tanto, una teoría aplicada sensible al cambio y en un continuo proceso de construcción. Este hecho tiene la potencialidad adaptativa y flexible de una teoría enfocada a la práctica y a la experiencia; pero, a su vez, la limitación de ser una teoría expositiva inacabada que requiere seguir trabajando en ella. La mayor limitación está en la parte teórica, en tanto que, si bien se realiza una triangulación teórica, no es posible abarcar todas las teorías de las distintas disciplinas enfocadas al campo de la ética y la mejora social. Por este motivo, la teoría sustantiva que se presenta en este trabajo no es más que el inicio de una reconstrucción teórico-práctica de la dimensión ética en la relación socioeducativa y también una necesidad y un compromiso por continuar trabajando en esta línea una vez finalizada la tesis doctoral.

Existen otros criterios para evaluar la calidad de la investigación cualitativa que se acercan más a una visión posestructuralista (Sandín, 2000). Esta perspectiva reivindica que el conocimiento y la experiencia subjetiva recogida en la investigación cualitativa es única y parcializada y por tanto no puede haber unos criterios universales ya que cada investigación se articula de manera distinta. Aunque la perspectiva abordada en este estudio es puramente interpretativa y que, por

tanto, los estándares seguidos no se pueden atribuir a la corriente posestructuralista, sí que se tiene una cierta aspiración a desdibujar las fronteras entre estos dos paradigmas. De esta manera, se comparten algunos de los criterios propios del posestructuralismo:

- La representatividad de las voces (Hernández et al., 2014; Kamberelis et al., 2018; Sandín, 2000; Tracy, 2010). Se refiere a que sean escuchadas todas las voces en la investigación y que estas tengan el mismo grado de participación y representación. Por este mismo motivo, aunque la incorporación de las personas acompañadas sea compleja, se ha considerado necesaria su representación tanto para dar legitimidad a la teoría sustantiva atendiendo al tercer nivel de elaboración del conocimiento pedagógico como para aportar visibilidad a su percepción y su experiencia vivida en el establecimiento de la relación socioeducativa.
- La reflexividad del investigador (Armstrong, 2010; Gibbs, 2012; Lincoln, 1995; Sandín, 2000; Tracy, 2010). Viene de la idea que la subjetividad de quien investiga no se puede desvincular del propio proceso de investigación. Se hace necesario reconocer las predisposiciones y los sesgos de la propia subjetividad. Es decir, como la dimensión ética, política, social y personal de la persona que investiga forma parte de dicho proceso. Este hecho se ha tratado de plasmar al inicio de este capítulo cuando se expone la ideología que enmarca esta investigación. Aun así, el hecho de reconocer el propio posicionamiento en la investigación no nos libera de la visión situada desde la que percibimos la realidad por lo que solo podemos reconocer las limitaciones de una visión parcializada: democrática, occidental y socioeducativa.
- El concepto de “sacredness” (Lincoln, 1995; Reason, 1993; Sandín, 2000; Tracy, 2010) que se refiere a la atención a la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal en la relación que se establece con las personas participantes del estudio. Significa atender y apreciar a la persona y que su dignidad y sus derechos estén por encima de los intereses del estudio. Está ligado con la responsabilidad ética en la investigación, que se convierte en un criterio propio de calidad y que se aborda de manera específica en el siguiente apartado (Armstrong, 2010; Lincoln, 1995; Tracy, 2010).

1.10. Aspectos éticos de la investigación

La atención a los aspectos éticos de la investigación es uno de los principales criterios que determinan su calidad. Le damos especial importancia en este estudio ya que se considera que este criterio no solo aporta calidad a la investigación, sino que es el principal elemento de legitimación del estudio y un requerimiento básico para cualquier proceso de investigación. Los aspectos éticos de la investigación no solo hacen referencia al concepto de *sacredness* que se mencionaba en el apartado anterior, el cual tiene que ver con el bienestar y los derechos de las personas participantes de la investigación, sino que además se tienen en cuenta todas las cuestiones éticas ligadas a la toma de decisiones de todo el proceso de investigación.

1.10.1.Principios éticos generales de la investigación

Diferentes organismos y asociaciones han establecido unos principios básicos comunes para la investigación científica a los cuales se adscribe este estudio. La UNESCO (2005), en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos humanos aprobada en octubre de 2005 por la Conferencia General en París, establece los principios básicos universales de la investigación basados en unos valores éticos comunes para la ciencia, el desarrollo tecnológico y la transformación social. Estos principios dan recomendaciones que establecen marcos de acción en ámbitos como la dignidad humana y los derechos humanos; los beneficios y los efectos nocivos de la investigación; la autonomía y la responsabilidad individual; el consentimiento; el respeto por la vulnerabilidad humana y la integridad personal; la privacidad y la confidencialidad; la igualdad, la justicia y la equidad; la no discriminación y no estigmatización; el respeto por la diversidad cultural y el pluralismo; la solidaridad y la cooperación; la responsabilidad social y la salud; el aprovechamiento compartido de los beneficios; la protección de las generaciones futuras; y, por último, la protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad.

En el ámbito educativo específicamente se tienen como referentes las declaraciones y códigos éticos de diferentes asociaciones. A corte de ejemplo, la *American Educational Research Association* [AERA] (2011) expone que la persona investigadora debe mantener una actitud de respeto y compromiso con los principios éticos de la en la totalidad del proceso, tanto en la elaboración de la teoría como en el trato con los participantes y con los datos recabados. En la misma línea que la UNESCO, establecen un código ético conformado por cinco principios: el principio de competencia profesional; el principio de integridad; el principio de responsabilidad social, científica y académica; el principio de respeto por los derechos humanos, la dignidad y la diversidad; y, por último, el principio de responsabilidad social.

Por otro lado, la *American Psychological Association* [APA] (2002, 2010, 2017), cuyos principios y lineamientos son utilizados ampliamente en el ámbito de la investigación educativa y que recogen las indicaciones de las dos anteriores, establece cinco principios éticos básicos para la investigación con humanos (Tabla 3).

Además, este estudio tiene en cuenta el código de buenas prácticas elaborado por la Comisión de Ética y Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la UAB que se aprobó por acuerdo del Consejo de Gobierno del 30 de enero de 2013 y que promueve un conjunto de recomendaciones para garantizar el rigor, la honestidad y la responsabilidad en la investigación realizada en la UAB.

Tabla 3. Principios éticos básicos de la investigación según APA

Beneficencia y no maleficencia	Procurar el bien y evitar el daño a las personas participantes en el estudio.
Fidelidad y responsabilidad	Respetar y procurar las normas de conducta profesional, determinar el rol y las obligaciones profesionales y aceptar las responsabilidades de sus acciones evitando los conflictos de intereses que puedan provocar un daño a los sujetos de la investigación.
Integridad	Procurar la exactitud, honestidad y veracidad del conocimiento científico y de la práctica investigadora.
Justicia	Reconocer la imparcialidad y la justicia del estudio, permitiendo que las personas se beneficien de los aportes del estudio y tomando las acciones necesarias para evitar que los potenciales prejuicios y las limitaciones del propio investigador conduzcan a prácticas injustas.
Respeto por los derechos y la dignidad de las personas	Respetar y proteger la dignidad y el valor de las personas, así como su derecho a la privacidad, la confidencialidad y la autodeterminación. Conocer y respetar las diferencias individuales y culturales, de edad, género, etnia, cultura, nacionalidad, religión, identidad y orientación sexual, discapacidad, idioma, nivel socio-económico y considerar los factores específicos de cada individuo.

Fuente: Elaboración propia a partir de APA (2002; 2010; 2017).

1.10.2. Cuestiones éticas de la investigación cualitativa en el ámbito educativo

Diferentes autores han explicado cómo materializar los principios éticos establecidos a nivel mundial en el proceso de investigación. Para ello, se tienen en cuenta diferentes consideraciones en relación con la toma de decisiones, el diseño de los procedimientos, los protocolos y la relación con las personas participantes.

Existen diferentes maneras de clasificar las cuestiones éticas a tener en cuenta en la investigación cualitativa. Goodwin et al. (2020) exponen que la práctica ética en la investigación cualitativa depende mayormente de la persona investigadora de tal manera que requiere de una constante flexibilidad en el proceso de toma de decisiones en el diseño, la implementación y la difusión de la investigación. Estos autores distinguen tres líneas de reflexión ética: (1) los principios éticos (2) la ética situacional y (3) la ética relacional. Si dividimos el proceso según el agente, Buendía y Berrocal (2001), lo dividen en (1) problemas éticos de respecto a los participantes y (2) problemas éticos respecto al propio investigador.

Por otro lado, para ejemplificar como se han tenido en cuenta estas cuestiones en el presente estudio y dado que incluyen los aspectos tratados en las clasificaciones presentadas, se utiliza la clasificación realizada por Shaw (2008), que las ordena según la fase de la investigación: (1) la ética del diseño, (2) la ética del trabajo de campo y (3) la ética del análisis y el uso de los resultados.

- 1) La ética del diseño: se refiere a las cuestiones que se tienen en cuenta en el proceso de diseño del proyecto de investigación en la que se piensan cómo se van a abordar los principios de consentimiento informado, confidencialidad y privacidad, justicia social y la práctica investigadora. En ella se hace referencia a:
 - a. La ética del consentimiento. La herramienta que se utiliza para garantizar los derechos de las personas participantes con respecto a su participación libre y voluntaria es el consentimiento informado (American Educational Research Association, 2011; American Psychological Association, 2017; Gibbs, 2012; Goodwin et al., 2020; Seidman, 2006; UNESCO, 2005). En este documento se exponen las finalidades y los objetivos del proyecto, las demandas que se les hace a las personas participantes y sus derechos y garantías en relación con su bienestar, la confidencialidad, el uso de los datos, la gestión y el almacenamiento de los datos, las condiciones de su difusión y las herramientas y contactos para revocar el consentimiento. Además, de manera previa a la aplicación de las estrategias de recogida de datos, es necesario que se informen de los motivos de la investigación a todas las personas implicadas en la fase del estudio. En la presente investigación, se han elaborado una hoja informativa y un consentimiento informado específico para cada fase de recogida de datos.

Sin embargo, en la ética del consentimiento no solo se tiene en cuenta la participación voluntaria en el estudio. Shaw (2008) explica que las personas participantes en los estudios cualitativos, debido a la implicación de la persona investigadora, pueden llegar a revelar información que en un primer momento no querían exponer. Es tarea de la persona investigadora, además de dejar constancia con el consentimiento informado, de explicar a la persona participante del estudio el uso que va a hacer de los datos y respetar, a su vez, la privacidad de las experiencias personales que se puedan contar y no sean objeto de estudio. En este caso, se han eliminado de las transcripciones todas las referencias a situaciones personales o informaciones privadas que se han dado durante los grupos de discusión y entrevistas, y que correspondían a información personal o íntima de las personas participantes y que no tenían relación con el objeto de estudio.

- b. Justicia social. Se refiere a pensar un diseño de investigación que permita que las personas participen de manera libre y sin coerciones, que todas las voces tengan una representación equitativa y que primen los intereses de las personas participantes por encima de los intereses de la investigación. Para ello, en esta investigación se ha tratado a través de la selección de las personas participantes, que haya una representación equitativa y que se atiendan las voces tanto de los referentes teóricos, como de los profesionales y las personas participantes de la relación socioeducativa. Además, se piensa el trabajo de campo de tal manera que minimice las posibles molestias o riesgos para sus participantes, favoreciendo una flexibilidad en la movilidad, en los horarios y en el contenido de los *focus group* y las entrevistas.

- 2) La ética del trabajo de campo: se refiere a las consideraciones respecto al uso del poder, la reciprocidad y la relevancia contextual. Se tiene en cuenta:
 - a. El contexto del encuentro: el lugar de reunión siempre está pactado previamente y se procura que sea en un lugar que garantice la privacidad y el bienestar de las personas participantes.
 - b. El contenido y las relaciones de poder: se les envía el guion del contenido de las sesiones para que puedan decidir libremente y con tiempo la información que desean compartir. Además, se trata de mantener una relación de implicación entre persona investigadora y participante, fomentando la escucha activa, la horizontalidad, la flexibilidad y la atención y respeto a los deseos de la persona garantizando, a su vez, que se pueda retirar del estudio en cualquier momento.
 - c. La compensación: el hecho de compensar económicamente o con otros beneficios puede provocar un conflicto de consentimiento. Por este motivo, no se ofrecen compensaciones por la participación en el estudio, aunque si se trata de ofrecer las facilidades necesarias con respecto a la flexibilidad de horarios y de lugar de encuentro para que la participación no suponga un costo añadido.
- 3) La ética del análisis y el uso de los resultados: se refiere a cómo se narran las experiencias recogidas de las personas participantes y cómo se utilizan los resultados de la investigación. Se tiene en cuenta:
 - a. La confidencialidad de los datos. Para asegurar la confidencialidad y la protección de los datos, todos los materiales audiovisuales que puedan ser recogidos se almacenan en el un disco duro externo, propiedad del grupo de investigación y situado en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
 - b. Interpretación de los datos y feedback. Se trata de hacer una interpretación veraz de las experiencias de las personas participantes tratando de ser fieles a su exposición. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, en el estudio se realiza una fase de validación de la teoría a través de un feedback a las personas participantes que pueden valorar si dicha interpretación ha sido la adecuada, además de ofrecer un retorno de los resultados del estudio.
 - c. Difusión de los datos. Está relacionado, por un lado, con la confidencialidad de los datos. Por la naturaleza de la investigación cualitativa, el tipo de datos que se recogen son privados, personales e individuales (Gibbs, 2012). Es por este motivo que se debe tomar especial consideración a cómo se van a tratar y difundir esos datos, sobre todo cuando se hace uso de citas literales, teniendo en cuenta el potencial daño que este hecho puede causar. Por otro lado, con la explotación que se realiza de los resultados. En el consentimiento informado, se pide a las personas participantes que den su consentimiento para que los resultados sean explotados con fines de divulgación científica y sin ánimo de lucro.

1.10.3. Comité de ética en la experimentación animal y humana (CEEAH) de la UAB

La Universidad Autónoma de Barcelona está comprometida a cumplir con los estándares éticos elaborados por los códigos internacionales y con los valores de libertad, democracia, justicia, igualdad y solidaridad. Por este motivo, la institución crea en 2001 el Comité de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) que tiene como objetivo evaluar los procedimientos de experimentación e investigación con humanos y asesorar en la dimensión ética de la investigación.

Como prueba de cumplimiento de los estándares éticos mencionados en este apartado, el proyecto de tesis, los consentimientos informados y las hojas informativas del proyecto han sido presentadas a la comisión del CEEAH con número de referencia CEEAH5246. La comisión de dicho comité se reunió el 26 de junio de 2020 para evaluar el proyecto e informó favorablemente sobre su resultado (anexo 1).

PARTE II: BÚSQUEDA Y RECOPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS DIVERSOS Y FRAGMENTADOS

Los objetivos de esta fase del proyecto son:

1. Describir los aspectos metodológicos que guían la primera fase de la investigación.
2. Presentar las aportaciones de diferentes teorías formales que han hablado sobre ética en el ámbito social y/o educativo.
3. Elaborar una primera categorización de la teoría sustantiva sobre la dimensión ética en las relaciones socioeducativas.

2.1. Introducción a la primera fase del proyecto

La primera de las necesidades que encontramos en la prueba piloto fue la de profundizar en las teorías propias de las ciencias sociales, además de ser algo ya detectado por Vilar et al. (2018) y, asimismo, el primer paso de construcción del denominado conocimiento pedagógico. En esta primera fase del estudio queremos dar respuesta al primero de los objetivos de la tesis doctoral: “Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa”.

La primera fase de la investigación trata de recoger conocimientos pedagógicos de primer nivel, esto es, las teorías propias de la investigación en ciencias de la educación. Conlleva una primera recolección de datos en la que se obtienen las aportaciones de diferentes teorías formales que han hablado sobre ética en el ámbito social y/o educativo, siguiendo el proceso propio de la teoría fundamentada. De esta manera, se realiza una interpretación teórica de diferentes teorías psicológicas, filosóficas, pedagógicas y sociológicas en clave socioeducativa, a partir de las cuales se construye la primera categorización del modelo teórico-práctico sobre la dimensión ética de la relación socioeducativa.

En primer lugar, se concretan los aspectos metodológicos referidos a al análisis teórico y la revisión sistemática de la literatura, la descripción del proceso y la estrategia de análisis. En segundo lugar, se presentan los análisis teóricos realizados por cada autor/a, presentando su fundamentación ética, los conceptos clave más importantes, sus aplicaciones al ámbito social y educativo y una propuesta de principios socioeducativos para aplicar estas teorías a la práctica. Por último, a partir de estas aportaciones, se construye una primera categorización de la teoría sustantiva sobre la dimensión ética en las relaciones socioeducativas.

2.2. Metodología

A continuación, se desarrollan los siguientes subapartados: 1) presentación de la metodología de recogida de datos, 2) muestreo teórico, 3) proceso seguido y 4) estrategia de análisis.

2.2.1. Revisión documental como estrategia de recogida de datos

Según Glaser y Strauss (1967) el método de análisis de la teoría fundamentada se puede aplicar a cualquier tipo de información cualitativa como, por ejemplo, a observaciones y entrevistas, pero también a documentos, artículos o libros. Es por este motivo que la primera recogida de datos se realiza a través de una revisión documental sobre diferentes teorías aplicables al contexto práctico de la educación social. Esto posibilita el acceso al primer nivel de conocimiento que propone Úcar (2021) y se aborda, desde una perspectiva teórica, una de las tres grandes dimensiones que Vilar et al. (2018) apuntan. Esto es, que cualquier formación en ética aplicada a la educación social debe tener: una fundamentación teórica y filosófica de la práctica. Para ello, se analiza la literatura relacionada con varios autores de referencia para construir una base teórica que fundamente la dimensión ética de la relación socioeducativa.

La pregunta que guía el análisis es la siguiente: ¿Qué aportaciones realiza la teoría de estos autores y autoras en el desarrollo de una dimensión ética en la relación socioeducativa? Para dar respuesta a esta pregunta nos marcamos tres objetivos operativos: definir la teoría del autor/a que se va a analizar, identificar conceptos e ideas relevantes para el ámbito educativo y revisar cómo han sido aplicados en el campo socioeducativo.

2.2.2. Muestreo teórico: teorías formales aplicables al ámbito socioeducativo

La selección de los autores a analizar y sus teorías se hace en base a tres criterios: (1) reflexionan sobre ética y moral, (2) desarrollan teorías comprometidas con la mejora social y (3) son aplicables a las relaciones socioeducativas. Además, se busca que haya una paridad de género y la incorporación de diferentes ramas de la filosofía moral: tanto aristotélicas, como kantianas y postestructuralistas.

Los autores y autoras escogidos en base a los criterios citados son los siguientes: Marta Nussbaum y Amartya Sen; Axel Honneth; John Dewey; Carol Gilligan; y Judith Butler. A continuación, se presenta, en la tabla 4, un cuadro descriptivo con los argumentos más relevantes para la elección de estos autores.

Tabla 4. Justificación de la elección de los autores y autoras

Autor/a	Justificación
Amartya Sen y Marta Nussbaum	Se decide realizar el análisis conjunto de los dos autores porque ambos han trabajado el denominado “enfoque de las capacidades” desde diferentes perspectivas. En el primer caso, su perspectiva es política y de desarrollo mientras que, en el segundo, el enfoque está dirigido al desarrollo personal y a la autorrealización. El enfoque de las capacidades corresponde, además, a una vertiente aristotélica de la filosofía moral.
Axel Honneth	Su teoría del reconocimiento y el concepto de libertad social son relevantes para el campo socioeducativo porque permite establecer unos parámetros éticos en las relaciones humanas. Sus conceptos son ampliamente valorados en el ámbito social y educativo y en la ética aplicada a las profesiones socioeducativas. Corresponde a una vertiente kantiana de la filosofía moral.
John Dewey	Incorpora su perspectiva teórica desde el campo de la pedagogía, por lo que plantea su concepción de la experiencia y las relaciones democráticas como base de una ética educativa. Corresponde a una vertiente pragmática y virtuosa de la filosofía moral en la que desarrolla la idea del mundo ético de quien educa.
Carol Gilligan	Cuestiona los estadios de desarrollo moral basados en el concepto de justicia y añade la concepción del cuidado como una actitud ética en las relaciones humanas. Su vertiente filosófica se halla entre la perspectiva kantiana y la postestructuralista.
Judith Butler	Le da un giro feminista a la teoría del reconocimiento desde una posición relacional y contextual. Lucha por romper con las etiquetas que se atribuyen a la persona y cómo estas afectan a las relaciones humanas y a la autorrealización. Expone el potencial de la performatividad del lenguaje en la vida humana. Se corresponde a una perspectiva postestructuralista.

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3. Descripción del proceso de revisión documental

La revisión documental consta de dos fases. En primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica de primera fuente en la que se analizan algunas de las obras originales de los autores. Los criterios de inclusión de las obras originales analizadas son: (1) el tema principal de la obra está relacionado directamente con el ámbito de la ética, (2) el/la autor/a presenta una teoría actual

y reconocida a nivel internacional y (3) esta teoría ya ha sido aplicada previamente en algún ámbito de la pedagogía social.

En segundo lugar, se realiza una revisión sistemática tipo *scoping review* de la literatura dentro del campo de la ética y la educación. Según Armstrong et al. (2011), las revisiones sistemáticas se caracterizan por buscar, evaluar y sintetizar de manera cualitativa o cuantitativa los estudios realizados sobre una temática concreta a través de un proceso transparente y sistemático. Concretamente, añaden que el *scoping review* se centra en mapear la literatura existente sobre un tema concreto. La diferencia radica en que, en la revisión sistemática, se evalúa la calidad de los estudios realizados sobre el tema mientras que, el *scoping review*, se centra en realizar una síntesis y analizar qué se ha dicho sobre el mismo, lo que se adecua más al tipo de resultados que queremos obtener en esta fase.

El proceso de revisión sistemática se realiza siguiendo las recomendaciones metodológicas de la declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010). La declaración PRISMA es un documento pedagógico que tiene como objetivo aumentar el rigor y la calidad de las revisiones sistemáticas. Para conseguirlo, detalla a partir de 27 ítems el proceso de realización de una revisión sistemática como, por ejemplo, el establecimiento de un protocolo y registro del proceso, criterios de elegibilidad, una descripción de las fuentes de información, una presentación de los resultados de la búsqueda, realización de una síntesis de resultados y la consideración de los riesgos de sesgo y las limitaciones del estudio.

Para la búsqueda de las revisiones de la segunda fase se consultan las siguientes bases de datos: WEB OF SCIENCE, SCOPUS, ERIC y DICE CSIC. Se hacen dos búsquedas booleanas por autor: (1) Ethics AND (AUTOR⁴) y (2) (AUTOR) AND (pedagogy OR education). Se añade el concepto de ética por un lado, y el de educación y pedagogía por otro ya que, de manera conjunta, las bases de datos no arrojan resultados. Se utilizan los conceptos de pedagogía y educación por el mismo motivo, los conceptos de educación social y pedagogía social conjuntamente con el resto de descriptores no arrojan resultados.

Los criterios de elegibilidad de los documentos son: (1) Solo se aceptan documentos tipo artículo, revisión o *conference paper*, (2) los idiomas aceptados son inglés, castellano y catalán. (3) focalizan la teoría del autor en el ámbito de la educación o la ética, y (4) aportan una aplicación teórica o práctica de la teoría en el ámbito educativo y de la pedagogía social.

En la tabla 5 se detallan los resultados por búsqueda booleana y base de datos.

Por cada autor revisado, se evalúan para revisión todos los resultados arrojados en cada base de datos siguiendo los criterios de elegibilidad previamente establecidos. Se revisa el título, las palabras claves y el resumen del total de resultados arrojados en las búsquedas realizadas en cada base de datos.

Del total de documentos seleccionados se eliminan los duplicados. Seguidamente, se descartan aquellos documentos que, al revisarlos detenidamente, no dan respuesta a los criterios de elegibilidad. En la tabla 6 se encuentra el total de documentos seleccionados para revisión de todos los autores.

⁴ Se hizo la misma búsqueda para todos los autores. Para ello, se sustituye la palabra autor por los nombres de los autores y autoras analizados.

Tabla 5. Relación de búsquedas, bases de datos y resultados arrojados

<i>Búsqueda n.1: Ethics AND (Nussbaum OR Sen)</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	359	20
WEB OF SCIENCE	516	23
ERIC	42	8
DICE CSIC (Eng/Spa)	3/4	0/0
<i>Búsqueda n.2: (Nussbaum OR Amartya Sen) AND (pedagogy OR education)</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	243	17
WEB OF SCIENCE	206	18
ERIC	339	19
DICE CSIC (Eng/Spa)	0/0	0/0
<i>Búsqueda n.3: Ethics AND Honneth</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	40	15
WEB OF SCIENCE	42	15
ERIC	5	5
DICE CSIC (Eng/Spa)	4/11	1/4
<i>Búsqueda n.4: Honneth AND (pedagogy OR education)</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	51	24
WEB OF SCIENCE	52	16
ERIC	30	15
DICE CSIC (Eng/Spa)	1/1	1/1
<i>Búsqueda n.5: Ethics AND Dewey</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	257	41
WEB OF SCIENCE	290	15
ERIC	168	31
DICE CSIC (Eng/Spa)	5/11	1/1
<i>Búsqueda n.6: Dewey AND Ethics AND (pedagogy OR education)⁵</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	61	19
WEB OF SCIENCE	50	16
ERIC	149	28
DICE CSIC (Eng/Spa)	13/24	0/1
<i>Búsqueda n.7: Ethics AND Gilligan</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	146	34
WEB OF SCIENCE	164	23

⁵ Se refinó la búsqueda añadiendo un tercer descriptor ya que la búsqueda “Dewey” y “Educación” arrojaba resultados muy amplios y poco relacionados con el objetivo de la tesis.

ERIC	42	8
DICE CSIC (Eng/Spa)	8/16	4/6
<i>Búsqueda n.8: Gilligan AND (pedagogy OR education)</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	71	15
WEB OF SCIENCE	75	11
ERIC	140	7
DICE CSIC (Eng/Spa)	2/5	1/2
<i>Búsqueda n.9: Ethics AND Butler</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	181	57
WEB OF SCIENCE	250	55
ERIC	54	12
DICE CSIC (Eng/Spa)	11/17	6/6
<i>Búsqueda n.10: Butler AND (pedagogy OR education)</i>		
Base de datos	N resultados	Seleccionados
SCOPUS	301	30
WEB OF SCIENCE	345	28
ERIC	78	9
DICE CSIC (Eng/Spa)	2/2	1/1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Total de documentos seleccionados para el análisis por autor/a

Autor/a	Documentos seleccionados
Amartya Sen y Marta Nussbaum	49
Axel Honneth	44
John Dewey	51
Carol Gilligan	45
Judith Butler	62

Fuente: Elaboración propia.

2.2.4. Estrategia de análisis: paso 1 del método de comparaciones constantes

A partir del análisis exhaustivo de los resultados a través de *atlas.ti* se realiza la codificación abierta donde, a partir del método de comparaciones constantes, se identifican los conceptos y elementos organizativos que permiten establecer las categorías iniciales que, a su vez, definen el modelo teórico inicial. Este primer momento del análisis corresponde al primer paso del método de las comparaciones constantes: identificar y comparar los elementos aplicables a cada categoría. Corresponde al proceso de codificación abierta de tipo inductivo, ya que van emergiendo códigos a partir de los datos examinados.

El primer proceso de codificación es exhaustivo ya que, siguiendo las indicaciones del método de análisis de Glaser y Strauss (1967), se codifican tantas unidades de análisis como sea posible teniendo en cuenta una norma básica: cada información codificada se compara con la información codificada previamente para establecer propiedades teóricas de cada categoría (condiciones, dimensiones, consecuencias, etc.). En nuestro caso, la información teórica codificada se separa en cuatro tipos de categorías para cada autor/a, correspondientes a los objetivos marcados por el análisis documental: la definición de la teoría, los componentes aplicables al ámbito educativo, las aplicaciones dentro del campo de la educación y la pedagogía social hechas hasta el momento (anexo 2).

A través de la comparación constante entre teorías se define un último elemento categórico que consiste en los principios socioeducativos que guían la práctica ética en la relación socioeducativa, a partir de los cuales se establece un modelo teórico inicial. Para identificarlos en los análisis posteriores se les asigna un código identificativo que acompaña cada principio socioeducativo.

2.3. Aportaciones del enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum

Amartya Sen y Martha Nussbaum son referentes en el campo de la filosofía por sus aportaciones al enfoque de capacidades. Parten del concepto de capacidad para proponer un ideal de justicia social que permita evaluar la sociedad y promover la igualdad de oportunidades, la inclusión y la dignidad humana en ella. Su enfoque de capacidades es relevante en el ámbito socioeducativo por sus aportaciones al desarrollo personal y social y la política social.

El análisis de la obra de Sen “Desarrollo y libertad” (2000), y las obras de Nussbaum “Fronteras de la justicia” (2007) y “Crear capacidades” (2012), además del análisis sistemático de la literatura sobre ambos autores, permiten identificar las ideas más relevantes del enfoque de capacidades y analizar cómo se ponen en práctica en el ámbito académico y profesional. A continuación, se define el posicionamiento ético de su teoría y se introducen los conceptos más importantes del enfoque de capacidades. Seguidamente, se revisan sus aplicaciones en el campo social y educativo. Por último, se establecen unos principios socioeducativos que surgen de sus aportaciones y que permiten aplicar sus teorías en el marco de las relaciones socioeducativas.

Como producto de este capítulo surge la publicación de Corbella (2020)⁶.

2.3.1. Posicionamiento ético y definición de las dos perspectivas del enfoque de capacidades

Amartya Sen es el precursor de la teoría de capacidades desde un punto de vista evaluativo y Martha Nussbaum recoge el testigo para realizar su propuesta desde un enfoque orientado a la acción. Es por este motivo que diferenciamos y presentamos el enfoque de capacidades de Sen basado en el desarrollo humano como “Desarrollo como libertad”, y el “Enfoque de capacidades” de Martha Nussbaum, por su enfoque a la justicia social.

Ambos autores parten de conceptos relativos a la teoría de la justicia para desarrollar el enfoque de capacidades. Aun así, no se ubican dentro de esta teoría y tampoco reconocen su obra como una aportación a la teoría sobre ética. No obstante, otros autores sí que consideran que se les puede ubicar dentro del campo de la filosofía moral y la teoría de la justicia, puesto que sus perspectivas tratan la libertad y las capacidades y ofrecen un marco de reflexión, análisis y actuación para garantizar el bienestar de las personas, conceptos relevantes para la teoría de la justicia (Cejudo, 2006; Chackalackal, 2010; Gale y Molla, 2014; García, 2009).

2.3.1.1. El desarrollo como libertad según Amartya Sen: inicio del enfoque de las capacidades

La teoría del desarrollo como libertad que propone Sen (2000) presenta las ideas en las que se basa el enfoque de capacidades. Sus fundamentos éticos se basan en la justicia, la libertad, la autonomía y la agencia personal (Crocker, 1992; Jirgerons, 2015). La finalidad ética de su teoría es el bienestar de las personas, y propone que este se consiga a través del desarrollo de la agencia de las personas, es decir, el desarrollo humano (Sen, 2000). Según Sen, que vincula

⁶ Este artículo surge de la comunicación presentada en el Congreso Internacional – XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: "Pedagogía social, investigación y familias". Esta comunicación fue ganadora del premio a la mejor comunicación de los Jóvenes Investigadores de la SIPS de 2018.

la teoría al ámbito económico, promover el desarrollo de las personas a través de capacidades mejora su calidad vida y promueve su libertad, a la vez que beneficia al cambio social y al desarrollo económico de la sociedad.

Para Sen (2000), las personas se desarrollan a medida que expanden sus capacidades. Para ello, considera que se debe entender a la persona como agente, es decir, como individuo con capacidad reflexiva y capacidad de elección. Aunque esta expansión puede ocurrir a través de medidas externas, Sen afirma que se da sobre todo cuando la persona establece una relación bilateral con otros agentes externos. Esta idea es útil en el ámbito de la educación social puesto que da a entender que, para trabajar en el desarrollo de capacidades de forma exitosa, es necesario establecer relaciones socioeducativas bilaterales que posibiliten la participación de las personas de forma igualitaria. De esta manera, Sen propone un posicionamiento individual pero que tenga en cuenta lo relacional ante el objetivo de construir una sociedad más justa (Chackalackal, 2010). Aquí entran en conflicto los deseos e intereses individuales con los grupales, puesto que implica que los posicionamientos individuales y comunitarios se tengan que poner en relación y se vean obligados a buscar consensos entrecruzados.

En su posicionamiento individualista, su enfoque de capacidades basado en el desarrollo y la libertad pone en el centro la elección de oportunidades de vida basadas en las preferencias individuales y los valores personales. El enfoque no permite situar a la persona agente en relación con las preocupaciones sociales y el empoderamiento comunitario. Por este motivo, es necesario complementar su teoría individualista desde otras perspectivas más comunitarias (Chackalackal, 2010; Walker, 2005). Igualmente, Sen (2000) afirma que este posicionamiento individual, donde la agencia está en el centro, favorece las relaciones sociales, puesto que, si se da forma “razonable”, tal como indica el autor, las personas no valorarán en función de sus deseos o impulsos, sino que valorarán aquello que tienen razones para valorar. Es decir, habrá un proceso reflexivo y argumentativo detrás. Se centra, sobre todo, en aquellas capacidades que permiten a la persona estar bien informada y participar de forma libre en la sociedad. Sin embargo, Arnove y Bull (2015) y Lewis (2012), evidencian la limitación de este enfoque dada la imposición colectiva de los valores de la clase media, que hace que las personas adopten ciertos valores y adapten sus preferencias y expectativas en función de su entorno y las oportunidades que encuentra en él. Las preferencias ligadas a este hecho se las denomina preferencias adaptativas.

Ante esta idea, Sen matiza que los objetivos de la sociedad y las decisiones sociales se tienen que construir en base a las preferencias de todos los miembros de la comunidad, para evitar precisamente que se tomen decisiones en base a las preferencias adaptativas. La participación de todos los miembros de la sociedad a partir del diálogo y el consenso colectivo es una respuesta a esta limitación, para conseguir que todas las personas participen y ajusten sus preferencias en función de los modelos de vida de los demás. Es decir, será más fácil que las personas no basen sus juicios en función de las preferencias adaptativas si tienen la capacidad de ver y experimentar otros modelos de vida. Es necesario tener en cuenta esta idea desde la educación social, puesto que en los ámbitos en los que se trabaja con colectivos en situación de vulnerabilidad se pueden encontrar personas que ajustan sus expectativas bajo las preferencias dadas y pueden sufrir situaciones de invisibilización, derivadas de su situación de pobreza y su posición de desigualdad.

Sen entiende la pobreza como la “privación de capacidades” (Sen, 2000, p.115). Con esta concepción, las desigualdades ya no solo se miden en función del poder adquisitivo de la persona, de su renta o de sus recursos, sino que incorpora otros aspectos individuales y sociales que pueden hacer variar el uso que se da de los recursos o la capacidad para desenvolverse en

la sociedad. Entender la pobreza desde esta perspectiva, plantea una ordenación de los recursos diferentes y permite tratar temas de justicia social a nivel político con una perspectiva más inclusiva. El hecho de que se utilice una ordenación u otra hace que las personas adapten sus preferencias en torno a lo que es valorado por la sociedad. Aunque este tipo de ordenación es muy útil para definir la priorización de las políticas sociales (Carlson et al., 2014; Cockerill, 2014; Gale y Molla, 2014; Lera St. Clair, 2007; Mok y Jeong, 2016; Robeyns, 2016; Wilson-Strydom y Walker, 2015; Walker, 2006), cabe decir que esta función no la asumirá un educador o educadora social, a excepción de aquellas figuras que estén a cargo de la gestión de recursos. Las ideas de Sen son útiles para la perspectiva de la relación socioeducativa en tanto que permiten hacer un diagnóstico de los puntos de partida de la persona en función de sus capacidades y libertades, entendiendo que toda persona es digna de cualquier actuación que promueva su desarrollo.

La educación, desde la perspectiva de Sen, permite desarrollar capacidades y aumentar las libertades de las personas (Cejudo, 2006). Por ejemplo, según Mok y Jeong (2016), centrarse en la perspectiva de capacidades de Sen en el ámbito educativo, permite superar las preferencias adaptativas y trabajar en las libertades de las personas. Estos autores entienden que se produce un proceso emancipatorio a través de la participación y la consideración de la diversidad sociocultural.

Para Sen (2000), hay una responsabilidad por parte de las sociedades en fomentar los derechos humanos y la igualdad de oportunidades a través del desarrollo de capacidades que permitan a las personas desarrollarse en la sociedad. Además, matiza que es necesario tener un punto de vista pluralista para poder trabajar desde la inclusión y la expansión de las libertades.

2.3.1.2. El enfoque de capacidades de Martha Nussbaum

Sen y Nussbaum priorizan el derecho a la individualidad sobre los intereses del grupo, por lo que se ubican en una perspectiva individualista (Nussbaum, 2007). Nussbaum desarrolla el enfoque de capacidades más allá de la visión evaluativa y diagnóstica que propone Sen. De esta manera, trata de dar respuestas e indicaciones para la acción que garanticen la vida digna de las personas y su desarrollo. Se podría decir que el enfoque de Nussbaum constituye una idea de justicia social que parte del respeto a los derechos de las personas y a la protección de aquellos ámbitos que garanticen su dignidad y desarrollo (Colmenarejo, 2016; Robeyns, 2016). La dignidad y la agencia de las personas, conjuntamente con el compromiso social y la responsabilidad institucional, son las bases éticas de su teoría (Gale y Molla, 2014). Nussbaum declara que el objetivo de la sociedad es asegurar la dignidad de todas las personas, de tal manera que se respeten todas las maneras de vida y que no se pongan trabas al desarrollo de las capacidades de las personas (Nussbaum, 2012): “La idea básica es que ciertas condiciones de vida facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen, mientras que otras condiciones no lo hacen” (p.50).

En la visión del enfoque de capacidades de Nussbaum, se plantea una pregunta central “¿qué es capaz de ser y de hacer la persona?”. Nussbaum recoge el testigo de Sen y define las capacidades como las oportunidades de elección y acción (Nussbaum, 2012). Es decir, no es el hecho de adquirir una habilidad, es la oportunidad y la libertad de escoger si ponen en práctica esas capacidades en un entorno que lo posibilita. En esta idea, Nussbaum considera que son necesarias unas capacidades internas y, a su vez, un entorno económico, social y político que dé la libertad y la oportunidad de escoger si las ponen en práctica o no.

A través del enfoque de capacidades, Nussbaum construye una noción básica de justicia que se centra en el consenso entrecruzado. A partir de este consenso, las sociedades identifican una serie de capacidades centrales o importantes que son las que permiten dotar de dignidad a las personas y que, por tanto, deben ser garantizadas por un umbral mínimo para que una sociedad cumpla unos mínimos de justicia (Arnove y Bull, 2015; Nussbaum, 2007).

El enfoque de Nussbaum parte de una perspectiva altruista y no de beneficio mutuo, a partir de la cual abordar las problemáticas y las situaciones derivadas de la desigualdad y la injusticia que viven las personas (Hedge y MacKenzie, 2012). No centra la importancia de las capacidades en la interrelación o el contrato social, sino en la responsabilidad humana de garantizar el bienestar de los demás a partir de unos valores de solidaridad, respeto e inclusión (Nussbaum, 2007). No obstante, tiene en cuenta cómo pueden afectar las decisiones de las personas al resto de la comunidad (Walker, 2008). La finalidad ética del enfoque es la de proteger y promover la dignidad humana e indica que son las instituciones las que tienen que garantizar un umbral mínimo de capacidades (Nussbaum, 2012). Se vincula al liberalismo político, afirmando que tanto las personas como las esferas políticas e institucionales son responsables de garantizar las capacidades de las personas (Arnove y Bull, 2015; Colmenarejo, 2016).

Si Sen definía a la persona como agente, Nussbaum lo hace como portadora de derechos y digna de ser respetada, es decir, como un fin en sí misma y no como medio para conseguir los fines de las demás personas (Nussbaum, 2007). Vincula las capacidades a los derechos humanos. Esto le hace descartar los discursos utilitaristas que ponen por encima los intereses colectivos y buscan el bien para el mayor número de personas, aunque haya una minoría que quede fuera. Esto no implica que no haya una consideración relacional, puesto que, para Nussbaum, la persona se caracteriza por ser social y cooperativa, y por formar parte de una red de relaciones complejas que sustentan valores altruistas (Hedge y MacKenzie, 2012). Según las aportaciones de Nussbaum en “Crear capacidades” (2012), la deliberación democrática es necesaria para establecer qué capacidades priorizar, siempre y cuando se consideren unos mínimos en todas ellas. Su teoría también se caracteriza por el pluralismo, afirmando que en la sociedad hay diversidad de voces y que deben tenerse en cuenta las opiniones de las minorías. En este caso, está de acuerdo con Sen en que pensar en capacidades protege el pluralismo, puesto que las personas tienen la oportunidad de escoger en función de lo que tienen motivos para valorar. Considera que es posible llegar a consensos a través de las capacidades, aunque reconoce que un consenso universal no es posible.

Ante este punto de vista, diferencia entre el criterio de igualdad y el de adecuación. Mientras que el de igualdad realiza una ordenación de los recursos igualitaria, es decir, que todas las personas tengan acceso a los mismos recursos, el criterio de adecuación permite distribuir dichos recursos en función de las capacidades de las personas, puesto que alguien con más o menos capacidades necesitará más o menos recursos para lograr aquello que le permita alcanzar el umbral mínimo de una vida digna (Nussbaum, 2007). Por este motivo, la equidad y la inclusión son valores centrales de su teoría.

2.3.2. Conceptos clave para definir el enfoque de capacidades

Para entender las implicaciones prácticas del enfoque de capacidades, es necesario definir los conceptos clave que se vinculan a las teorías de Sen y Nussbaum. Según Nussbaum (2007; 2012), es posible entender el enfoque de capacidades desde el punto de vista de la calidad de vida comparativa que ofrece Sen, y desde su punto de vista relacionado con la justicia social. Aun así, ambos enfoques comparten cinco elementos que definen sus características (Nussbaum, 2012): (1) tratan a las personas como fines en sí mismas y, por tanto, merecedoras de dignidad y

respeto, (2) se centran en la capacidad de elección y en la libertad individual y no en unas metas preestablecidas, (3) abogan por un pluralismo de valores que dé una mirada inclusiva, (4) promueven la conciencia y la preocupación por las injusticias sociales y las desigualdades, e instan, por último, (5) a adquirir un compromiso por parte de las instituciones y las políticas públicas, tanto para el diagnóstico como para la acción social.

A continuación, se definen los términos que ambos autores utilizan en sus enfoques.

2.3.2.1. Funcionamientos y capacidades

El primer elemento clave del enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum es la distinción que hacen entre capacidad y funcionamiento. Para Nussbaum, “el funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr” (Nussbaum, 2012, p.44). Es decir, la capacidad es la oportunidad de hacer algo, mientras que el funcionamiento es el acto en sí. Sen y Nussbaum dan un ejemplo que distingue entre ambos conceptos: el acto de ayunar es un funcionamiento, quien ayuna por decisión propia escoge si activar su capacidad de comer o no, mientras que la persona que ayuna porque no tiene qué comer tiene privadas sus capacidades. De esta manera, promover capacidades es promover libertades para que la persona pueda decidir si las utiliza o no.

Las capacidades dan la oportunidad a la persona de ejercer un espacio de libertad, escogiendo qué funcionamientos quieren llevar a cabo según sus preferencias individuales. Se distinguen varios conceptos. Por un lado, existen las capacidades internas, que se refieren al estado en el que se encuentra la persona, sus rasgos y aptitudes que han sido desarrollados en interacción con el entorno. Por otro lado, las capacidades combinadas, que son “la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (Nussbaum, 2012, p.42). Sen (2000) las llama libertades sustanciales. Por este motivo, asegurar los elementos del entorno que permiten que la persona ponga en práctica sus capacidades y consiga los funcionamientos toma relevancia en la acción social, puesto que no solo implica trabajar las habilidades de la persona, sino que también insta a modificar las barreras del entorno para que haya un acceso a los recursos y oportunidades de la comunidad. A través de esta visión combinada, se definen las capacidades como “el conjunto de oportunidades para elegir y actuar” (Nussbaum, 2012, p.40).

Nussbaum también hace referencia a las capacidades básicas, como las “facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (Nussbaum, 2012, p.43). Es decir, son el conjunto de capacidades con que la persona nace y puede desarrollar para conseguir otras capacidades. Por último, también hace referencia a las capacidades fértiles, que son “oportunidades que generan a su vez otras oportunidades (Nussbaum, 2012, p.121). Es decir, aquellas habilidades que son especialmente importantes para desarrollar capacidades futuras, por lo que se convierten en objetivos prioritarios para trabajar con las personas.

Las implicaciones de estas distinciones permiten adoptar un punto de vista desde la diferencia, teniendo en cuenta que cada persona necesitará unos recursos distintos para adquirir ciertas capacidades o activar ciertos funcionamientos, puesto que partirán de diferentes capacidades básicas, internas y combinadas (Nussbaum, 2012). El hecho de trabajar desde las capacidades, en el ámbito socioeducativo, permite repensar las intervenciones enfocadas a un bien social desde una posición de libertad, donde es la persona quien escoge cómo y cuándo usar sus capacidades sin que sea el profesional quien prescribe un comportamiento deseable (Charusheela, 2009; Kreber, 2017). Por el contrario, pensar que la persona ponga en marcha un funcionamiento como finalidad de la intervención favorece prácticas forzosas y coercitivas,

mientras que, pensar en que adquiera la capacidad, dota a las personas de los recursos suficientes para que puedan decidir qué quieren ser y hacer, fomentando así su capacidad de decisión y acción y su agencia.

No obstante, esto no significa que nunca se trabaje con funcionamientos. Aquí Nussbaum (2012) introduce la idea de los funcionamientos fértiles. Los funcionamientos fértiles son aquellos funcionamientos que se buscan para desarrollar capacidades futuras. Sin estos funcionamientos en primer lugar, no se podrá desarrollar la capacidad que permita a la persona escoger y actuar en un futuro, viéndose mermada su libertad en el futuro (Leßmann, 2009). Este concepto es útil en la intervención con niños y niñas, por ejemplo. Dada su etapa de desarrollo, son las personas adultas las que velan porque se de en una condición de bienestar, y en ocasiones será necesario obligarlos a ejercer funcionamientos, por ejemplo, a ir a la escuela, porque estos funcionamientos son los que favorecen la expansión futura de capacidades. Esta idea, trasladada al ámbito socioeducativo, nos lleva a pensar que, en ocasiones, cuando se trabaja con colectivos especialmente vulnerables o con una condición inmadura, como por ejemplo el colectivo de infancia en riesgo, puede ser útil promover los funcionamientos fértiles para que estas personas puedan desarrollar capacidades que les permita actuar libremente en un futuro. Será tarea del o la profesional hacer un ejercicio de reflexión sobre qué elección tendrá mayores consecuencias negativas para la persona, privarla de la libertad de escoger o de la capacidad futura. Por otro lado, los funcionamientos fértiles también pueden ser útiles para trabajar capacidades básicas con el objetivo de que se conviertan en capacidades internas. En todo caso, la acción socioeducativa deberá priorizar el desarrollo de capacidades y no de funcionamientos. Es decir, se buscará no solo que la persona vaya al médico, sino que sepa moverse por el sistema de salud y tenga los conocimientos para adoptar un estilo de vida saludable. Por otro lado, también es un objetivo generar oportunidades del entorno que promuevan capacidades, lo cual, según Nussbaum, tendrá un efecto en el desarrollo de capacidades futuras.

Para Nussbaum, la educación es clave para el desarrollo de capacidades y funcionamientos. Walker (2003) afirma que una educación basada en su enfoque de capacidades promueve una ciudadanía democrática que reconoce las diferencias culturales y la diversidad desde un punto de vista solidario. Utilizar su enfoque en el ámbito socioeducativo, permite equilibrar las dinámicas de atención asistencialista y enfocarlas al desarrollo de las personas, sobre todo aquellas en riesgo de exclusión social (Cockerill, 2014; Leßmann, 2009).

2.3.2.2. Preferencias adaptativas, desventajas corrosivas y elecciones trágicas

Otra de las implicaciones del enfoque de capacidades es que la persona escoja y actúe en función de lo que tiene motivos para valorar. No obstante, aparecen ciertas situaciones que limitan esta capacidad.

En primer lugar, lo que se valora, los intereses y deseos individuales vienen condicionados por lo que Sen (2000) define como preferencias dadas, que son los valores y las costumbres que influyen en la libertad de las personas. Tal como se ha introducido en el apartado anterior, aquí juegan un papel relevante las preferencias adaptativas de las personas, en las que la persona adapta sus deseos e intereses en función de lo que la sociedad le dice que puede alcanzar. En este sentido, la sociedad y las políticas públicas tienen parte de responsabilidad (Walker, 2003).

En segundo lugar, las desventajas corrosivas también limitan la capacidad de desarrollo de las personas. Nussbaum las define como aquellas condiciones que afectan negativamente a la persona, puesto que “constituyen privaciones que tienen efectos especialmente amplios en otras áreas de la vida” (Nussbaum, 2012, p.65). Así, una desventaja corrosiva, como por ejemplo

una situación de pobreza extrema, afectará a otras áreas de la persona que no es solo la económica, privándola de tener la oportunidad de desarrollar otras capacidades, como la formación, el conocimiento sobre los recursos, o la participación social.

En tercer lugar, lo que denominan elección trágica. Son aquellas situaciones en las que no se tiene el control y se toman decisiones aunque se valoren como malas o no adecuadas. Este tipo de elecciones vienen condicionadas por las condiciones sociales y del entorno, entre otros. Nussbaum (2012) lo define como un sacrificio cuando la situación no permite otra cosa. Aun así, insta a aquellos agentes que tengan que tomar elecciones trágicas a que no se resignen. En el caso de los educadores y las educadoras sociales, tendrán que preguntarse cuál es la mejor intervención posible en ese momento para que, en un futuro, no se vuelvan a ver obligados a tomar esa decisión. En este caso, Sen (2000) afirma que es necesario valorar el coste y los beneficios que va a tener la elección trágica en las personas afectadas y en los demás. Una elección trágica sería, por ejemplo, un internamiento forzoso.

Identificar estos elementos ayuda, en este caso a los y las profesionales sociales, a evaluar los puntos de intervención. Trabajar las capacidades fértiles, tratar de mitigar las desventajas corrosivas y reflexionar y ajustar las elecciones trágicas ayuda reconocer la diversidad de habilidades en las personas y a verlas como fines en sí mismos (Nussbaum, 2012; Sen, 2000).

2.3.2.3. Capacidades centrales y umbral mínimo

El enfoque de capacidades de Sen (2000), no se centra en una lista de capacidades a trabajar, puesto que el autor considera que las capacidades a desarrollar dependerán de la situación concreta de la persona. Es decir, se escogerán las capacidades a trabajar con la persona teniendo en cuenta sus preferencias individuales y objetivos, lo que ella quiere ser. La perspectiva del desarrollo propone conocer a la persona a través de un proceso relacional para identificar qué capacidades trabajar, pero no se centra en plantear una herramienta de evaluación y comparación de las situaciones. De esta manera, la evaluación se realiza de forma individual y respetando las preferencias de la persona para identificar las libertades que tiene o que quiere conseguir la persona.

En cambio, Nussbaum (2012) sí que propone una lista de “capacidades centrales”. Estas capacidades centrales parten de los derechos humanos, y las define como aquellas capacidades que deberían ser universales y que son esenciales para las personas. Para Nussbaum (2007) son metas generales que pueden ser especificadas por cada sociedad, pero corresponden a una lista de derechos básicos. Es decir, describen los derechos fundamentales de la sociedad. El criterio para incluir una capacidad en su lista es que sea necesaria para la vida humana digna. Afirma, “lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna” (Nussbaum, 2012, p.53).

Esta lista está conformada por diez capacidades centrales:

1. Vida. Poder vivir una vida de duración normal, no morir prematuramente o que la propia vida no merezca la pena ser vivida.
2. Salud física. Capacidad para mantener una buena salud y disponer de un lugar apropiado para vivir.
3. Integridad física. Poder desplazarse libremente y estar protegidos de ataques violentos, agresiones sexuales o violencia doméstica. Incluye la salud sexoafectiva.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Tener la capacidad de utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo formado y

- cultivado por una educación adecuada. Incluye la experimentación artística, la libertad de expresión y de práctica religiosa.
5. Emociones. Poder sentir amor, apego, pena... La capacidad de obtener un desarrollo emocional. Incluye la posibilidad de asociación entre las personas que crean vínculos emocionales.
 6. Razón práctica. Tener capacidad para formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre la propia vida. Incluye la libertad de conciencia.
 7. Afiliación. Capacidad de vivir con los demás, mostrar interés y participar en diversas formas de interacción social. Incluye poder tener respeto por uno mismo y que se trate a las personas con respeto.
 8. Otras especies. Capacidad para relacionarse de forma próxima y respetuosa con la naturaleza.
 9. Juego. Tener la posibilidad de reír, jugar y disfrutar en actividades recreativas.
 10. Control sobre el propio entorno político, material y laboral. Incluye la participación política, la libertad de expresión y de asociación, los derechos de propiedad en igualdad de condiciones, la oportunidad laboral y un entorno laboral que permita las relaciones de reconocimiento mutuo. (Nussbaum, 2012, p.53-54, *texto adaptado*).

Para Nussbaum, las capacidades centrales que propone “forman parte de una teoría mínima de la justicia social: una sociedad que no las garantice a todos sus ciudadanos, en un nivel mínimo adecuado, no llega a ser una sociedad plenamente justa” (Nussbaum, 2007, p.87). Además, matiza que estas capacidades no son fungibles, es decir, no se puede desatender una capacidad para desarrollar otra. No pueden substituirse o compensarse, sino que necesitan lo que denomina “un umbral mínimo” de desarrollo para que se pueda decir que se está en una sociedad justa.

Nussbaum dice que el objetivo político es que todas las personas tengan un umbral mínimo de capacidades combinadas. Afirma que es necesario establecer un umbral para cada capacidad “debajo del cual se considera que los ciudadanos no pueden funcionar de un modo auténticamente humano” (Nussbaum, 2007, p.83). De esta manera establece un nivel mínimo de desarrollo de las capacidades centrales, aunque este umbral puede variar de forma moderada y será trabajo de cada nación fijarlo. Añade que, una vez alcanzado el umbral mínimo para asegurar la dignidad básica, se buscará el umbral de la buena vida, es decir, el máximo más elevado. Si las personas no tienen las capacidades sobre este umbral, será necesario reclamarlas para promover un sentido de justicia y dignidad.

Para Nussbaum, a través del umbral mínimo se superan las preferencias dadas, puesto que, por mucho que uno tenga las expectativas sobre su propia vida y sus propias capacidades por debajo de ese umbral, será responsabilidad de la sociedad y el estado trabajar para que todas las personas lleguen a ese mínimo. Además, añade que es necesario que se ubique adecuadamente este umbral, para que no haya demasiadas o demasiado pocas elecciones trágicas. De esta manera, el umbral mínimo de las capacidades es útil para determinar qué capacidades priorizar en la intervención. Nussbaum (2007, 2012) propone utilizarlo como marco evaluativo del bienestar individual y social, y como criterio de respeto hacia las personas.

Aunque las capacidades centrales son plurales y están interrelacionadas, se pueden medir de forma separada (Nussbaum, 2012). Si bien estas capacidades se pueden inferir a partir de los funcionamientos, no se convierten en una buena herramienta de evaluación, puesto que la persona realmente capaz puede escoger no activar un funcionamiento. Según la autora, para

medir las capacidades, será necesario determinar los factores que las potencian y las obstaculizan.

Nussbaum (2007) afirma que estas diez capacidades “son metas generales que luego podrán ser especificadas por cada sociedad” (p.87). De esta manera, indica que la lista está abierta y es abstracta, para que cada cultura la reformule bajo sus propios criterios, dotándola de contenidos culturales y valorativos propios. Afirma que el pluralismo está asegurado, puesto que (1) la lista está abierta y sujeta a revisión, (2) está redactada en forma abstracta y general, dejando espacio a la especificación por parte de los estados, (3) solo busca tener efectos políticos, sin ninguna pretensión metafísica detrás y (4) se centra en la capacidad y no en la prescripción de funcionamientos (Nussbaum, 2012).

Esta idea se puede aplicar al ámbito socioeducativo, puesto que permite darles sentido a las capacidades en función del contexto de intervención. Será tarea del educador o la educadora social junto con su equipo ubicar el umbral evaluativo y reformular las capacidades centrales en función de las necesidades de la persona y las oportunidades que dé el contexto de intervención en la relación socioeducativa. A modo de ejemplo, Walker (2006), elabora su propia lista de capacidades en el contexto educativo de Sudáfrica. De su experiencia, podemos concluir que las capacidades centrales sirven de punto de partida y de guía, y que se pueden reformular de forma profesional y metódica para adaptarse a las condiciones institucionales y contextuales en las que se presenta la relación socioeducativa. Se trabaje con la lista que se trabaje, Nussbaum (2012) da ciertas orientaciones para desarrollar las capacidades. Remarca que se tienen que trabajar de forma separada y dándoles importancia en sí mismas, de forma gradual, considerando el contexto de la persona y prestando especial atención a las minorías que sufren algún proceso de invisibilización.

Cualquier contexto socioeducativo que quiera aplicar el enfoque de capacidades debería cuestionarse en qué medida se está protegiendo el desarrollo de las capacidades centrales y, a partir de este proceso de deliberación, diseñar espacios de aprendizaje que permitan ampliar las oportunidades y libertades de las personas para conseguir su desarrollo (Robeyns, 2016; Wilson-Strydom y Walker, 2005). Según Arnove y Bull (2015), existe un componente educativo en toda capacidad central, puesto que para activarlas y convertirlas en funcionamientos es necesario realizar un proceso de aprendizaje. En este proceso de aprendizaje, la persona adquiere las herramientas y las estrategias que le permiten vivir de forma autónoma (Cejudo, 2006).

La idea de umbral mínimo de Nussbaum establece una base mínima social para abordar las situaciones de desigualdad en el ámbito educativo. No obstante, este enfoque de déficit no es el único objetivo de la educación social. Dado que esta profesión busca el desarrollo integral de la persona y la promoción social, no solo se debe centrar en intervenir en las capacidades que estén por debajo del umbral mínimo. En todo caso, sobre todo en los ámbitos de promoción, el objetivo será buscar los niveles máximos de desarrollo de las personas, priorizando aquellas capacidades que estén debajo del umbral y las que permitan paliar las desventajas corrosivas (Corbella, 2020).

2.3.3. Derechos, deberes y responsabilidad según Sen y Nussbaum

Sen y Nussbaum ofrecen su propio posicionamiento sobre los deberes y responsabilidades de las personas y las instituciones que se derivan de su enfoque de capacidades. Para Sen (2000), es necesario entender la responsabilidad desde un doble concepto de lo individual y lo social. En este caso, Sen apuesta por un sentido de responsabilidad individual. Considera que la

responsabilidad social es contraproducente porque fomenta una pérdida de motivación, participación y conocimiento de las situaciones de las personas. No obstante, afirma que no se puede obviar la vida de los demás y, por este motivo, es necesario evaluar la situación del contexto, más que determinar las acciones que se pueden llevar a cabo. Aunque admite que la responsabilidad social es importante, es finalmente la responsabilidad individual de las personas la que escoge las oportunidades de su vida y cómo utilizar sus capacidades. Para Sen, solo las personas que tienen unas libertades básicas pueden hacerse responsables, ya que la libertad es una condición para la responsabilidad. No obstante, afirma que los valores de las sociedades se deben consensuar a través de procesos de deliberación colectiva. La persona, a través de su responsabilidad individual y su agencia, reflexiona sobre los valores que tienen razones para valorar. Esta valoración afecta a la organización social, a la priorización de las capacidades en las instituciones y a la conducta humana. Por este motivo, ve importante reflexionar y discutir sobre la procedencia de estos valores, para analizar si vienen de un proceso reflexivo, de las convenciones sociales y el debate público, o de la selección evolutiva y la tradición. En este proceso reflexivo, es importante adoptar una visión abierta ante las perspectivas e intereses de los demás, fomentando la participación de todas las personas, y con una actitud de simpatía y compromiso que lleven al sentimiento moral y al cambio de las estructuras injustas (Sen, 2000).

Si Sen centra su teoría en la responsabilidad individual y el posicionamiento evaluativo, para Nussbaum, toda capacidad o derecho debe estar respaldada por el estado y la legislación, ya que es la manera de asegurar la vida digna. Esto significa que tanto la esfera política, como la institucional y la propia persona son las responsables de garantizar las capacidades (Nussbaum, 2007, 2012). Para Nussbaum, las capacidades parten de los derechos humanos y, por tanto, existe una obligación por parte de los gobiernos y las instituciones, así como de la responsabilidad individual de las personas de garantizar los derechos a través del desarrollo de capacidades. Según ella, el reconocimiento de estos derechos implica no solo no interferir en los deseos de las personas sino de dar un apoyo a nivel material e institucional. Considera que, si las personas tienen derecho a ciertas garantías, también tienen el deber colectivo de protegerlas.

Ante esta responsabilidad social, Nussbaum considera que la lista de capacidades es más fácil de desarrollar que una lista de deberes, ya que se basa en necesidades humanas que, según su punto de vista, no varían demasiado en el tiempo. En cambio, para la autora, las figuras de poder y responsabilidad van cambiando. A pesar de estos cambios, entiende que hay una obligación colectiva, un deber que corresponde a todas las personas, que, a posteriori, se podrán organizar para delegar este deber a un grupo concreto de personas a través de las instituciones.

Su teoría refiere que todas las personas tienen capacidades y deberes, pero indica que la tarea de velar por el cumplimiento de estos deberes debe asignarse a instituciones, entendiendo que estas instituciones están formadas por personas y que son finalmente estas personas las que tienen la obligación moral de cumplirlos. Nussbaum (2012) considera este posicionamiento como una cuestión de justicia por tres motivos: 1) las estructuras institucionales son útiles para delegar la responsabilidad ética ante los problemas de acción colectiva, entendiendo que son las propias personas las que forman las instituciones y son quienes tienen la responsabilidad, y no una estructura superpoderosa abstracta; 2) permite la redistribución justa de las responsabilidades y los recursos de tal forma que la carga sea proporcional bajo un criterio de capacidad; y 3) son útiles para asegurar el umbral mínimo de capacidades, ya será responsabilidad de la persona desarrollarlo hasta el punto que quiera.

Según Sen (2000), solo las oportunidades de las personas dependen de las instituciones sociales. Las instituciones y los gobiernos, en tanto que son representantes públicos del pueblo, asumen

la responsabilidad de trabajar por que todas las instituciones cumplan con los valores democráticos y pongan a disposición del pueblo los recursos necesarios para hacerlo (Robeyns, 2016). Es por este motivo que considera que las instituciones necesitan promover valores razonados y que se establezcan métodos para poder evaluarlos. El enfoque de capacidades también se puede considerar como un método que parte de un umbral evaluativo para analizar si las instituciones son justas (Nussbaum, 2007, 2012; Sen, 2000). Para ello, se necesita un proceso dialógico en el cual todas las personas implicadas formen parte. En este proceso, se escucha a todos los interlocutores y se recogen todos los deseos y expectativas, haciendo menos probable que la priorización de las capacidades se haga de forma autoritaria y antiliberal (Kleist, 2013).

Sen (2000) afirma que el objetivo del enfoque es generar un compromiso social y una preocupación global por parte de las personas y las instituciones que fomente la libertad y la responsabilidad individual. Entiende que en el momento que las personas aumentan sus capacidades, tienen mayores oportunidades de participar en las relaciones de forma bilateral y mejorar su calidad de vida. Permite a las instituciones educativas trabajar a partir de una preocupación individualizada que promueva la diversidad y luche contra las desigualdades (Lewis, 2012). Es una herramienta pedagógica inclusiva que parte de la agencia de las personas para trabajar por el respeto, la dignidad, la libertad y la equidad (Hedge y MacKenzie, 2012; Mok y Jeong, 2016).

En cambio, Nussbaum propone que, desde las instituciones, se trabaje a partir de una atención individual que busque el umbral mínimo de capacidades pero que a la vez sea sensible a las características socioeconómicas de la persona, a sus deseos y preferencias, a su contexto y a sus experiencias de vida. Para ello, es necesario una deliberación conjunta con la persona, para reflexionar sobre las capacidades a desarrollar en función de sus características y su situación personal (Hedge y MacKenzie, 2012). A través de este diálogo, se tienen en cuenta los deseos de las personas y sus elecciones individuales, se contrastan puntos de vista y previene actitudes autoritarias o intervenciones impuestas (García, 2009; Kleist, 2013). Nussbaum (2007) destaca que las emociones son importantes en estos procesos dialógicos. Por este motivo, es necesario que los y las profesionales se formen en inteligencia emocional, puesto que su respuesta emocional ante situaciones complejas determina la actitud ética que se adopta, ya sea desde la ira o desde la compasión y la empatía (Hedge y MacKenzie, 2012; Kreber, 2017; Nussbaum, 2007).

Nussbaum (2012) afirma que, para una ciudadanía global responsable y organizada enfocada en las capacidades, que tome la responsabilidad individual y social y la organice a través de las instituciones, es necesario el pensamiento crítico y la autocrítica. También la capacidad de verse como un miembro de una sociedad heterogénea, que permita a la persona empatizar e imagina la vida de las personas que son diferentes. Pensar el trabajo socioeducativo a través de estas ideas, lleva a los educadores y las educadoras sociales a trabajar con las personas para desarrollar sus capacidades, pero también a adoptar un compromiso para la lucha contra las desigualdades de acceso a recursos y la promoción de la visión de ciudadanía global y de responsabilidad que propone Nussbaum.

2.3.4. Aplicaciones del enfoque de capacidades el campo socioeducativo

Nussbaum afirma que “la educación es una clave fundamental de todas las capacidades humanas” (Nussbaum, 2007, p.318). Sin embargo, Sen y Nussbaum no detallan la manera de convertir su enfoque de capacidades en una herramienta educativa (Úcar, 2016). Sus aportaciones tienen aplicaciones potenciales y relevantes para el ámbito educativo, en relación

con el desarrollo de la agencia y la libertad de las personas. Algunos autores afirman que es una herramienta pedagógica inclusiva que parte de la agencia de las personas para trabajar por el respeto, la dignidad, la libertad y la equidad (Hedge y MacKenzie, 2012; Mok y Jeong, 2016).

El enfoque de capacidades, tanto desde la perspectiva de Sen como de Nussbaum, se ha aplicado a varios ámbitos sociales y educativos como: el ámbito de la discapacidad e inclusión (Cockerill, 2014; Hedge y MacKenzie, 2012), la igualdad y la violencia de género (Cockerill, 2014; Evans, 2017; Jirgensons, 2015; Mok y Jeong, 2016; Riddle, 2018), la educación intercultural (Arnove y Bull, 2015; Mok y Jeong, 2016; Moon, 2016), la educación formal (Arnove y Bull, 2015; Cejudo, 2006; Guichot-Reina, 2015; Lin, 2016; Saito, 2003; Sund y Öhman, 2014; Walker, 2008), la política educativa (Carlson et al., 2014; Cockerill, 2014; Gale y Molla, 2014; Lera St. Clair, 2007; Mok y Jeong, 2016; Robeyns, 2016; Wilson-Strydom y Walker, 2015; Walker, 2006), la salud mental (Lewis, 2012), la infancia y adolescencia (Cockerill, 2014; Saito, 2003; Walker, 2006), la educación de adultos y a lo largo de la vida (Fleming, 2016; Jirgensons, 2015; Lewis, 2012), la educación para la ciudadanía (Guichot-Reina, 2015), la educación superior (Kreber, 2017; Mok y Jeong, 2016; Walker, 2003) y las profesiones sociales (Carlson et al., 2014; Evans, 2017; Kreber, 2017).

Más que analizar las aportaciones dadas en cada ámbito, se revisa qué propuestas educativas son relevantes para aplicar en la relación socioeducativa. El enfoque de capacidades se utiliza:

- Como herramienta y enfoque para fomentar la agencia y empoderamiento de las personas y su autonomía, a través de la priorización de las capacidades a trabajar, partiendo del umbral mínimo y buscando su desarrollo máximo y evitando las desventajas corrosivas (Cejudo, 2006; Evans, 2017; Fleming, 2016; Hedge y MacKenzie, 2012; Kreber, 2017; Lewis, 2012; Robeyns, 2016; Saito, 2003; Walker, 2005; Wilson-Strydom y Walker, 2015).
- Para evaluar y realizar diagnósticos de los estados de la persona, los procesos educativos y de las instituciones (Cejudo, 2006; Evans, 2017; Jirgensons, 2015; Lewis, 2012; Robeyns, 2016; Wilson-Strydom y Walker, 2015; Walker, 2003; 2006; 2008)
- Para marcar los objetivos de trabajo en la práctica (Evans, 2017; Walker, 2003).
- Para promover la libertad y la toma de decisiones autónomas y vencer las preferencias adaptativas (Cejudo, 2006; Jirgensons, 2015; Lewis, 2012; Mok y Jeong, 2016; Saito, 2003; Walker, 2005; 2008)
- Para promover la reflexión, la responsabilidad y la acción ética y establecer los límites éticos a través de la razón crítica, los consensos deliberativos, los procesos democráticos y la participación de todos los agentes en este proceso de reflexión, de forma cuidadosa para no promover razonamientos sesgados o manipulados (Arnove y Bull, 2015; Beck, 2009; Chackalackal, 2010; Ghichot-Reina, 2015; Kleist, 2013; Kreber, 2017; Lin, 2016; Sund y Öhman, 2014; Walker, 2003; 2005; 2008).
- Para centrarse en las necesidades de la persona y en su situación particular, dedicando tiempo a conocerla desde una visión inclusiva e intercultural, para individualizar la intervención y realizar una atención a la diversidad (Arnove y Bull, 2015; Carlson et al., 2014; Cejudo, 2006; Hedge y MacKenzie, 2012; Mok y Jeong, 2016; Moon, 2016).
- Para trabajar las emociones y dar respuestas emocionales en la relación socioeducativa, basadas en la empatía y la compasión (Guichot-Reina, 2015; Kreber, 2017; Kukar, 2016; Hedge y MacKenzie, 2012; Moon, 2016).

- Para fomentar la igualdad, el respeto, la libertad, la participación y la inclusión como valores éticos en los entornos educativos (Hedge y MacKenzie, 2012; Kreber, 2017; Mok y Jeong, 2016; Walker, 2003; 2008).

Todas estas acciones se pueden trasladar y realizar en el marco de la relación socioeducativa. Será tarea de los y las profesionales identificar en qué aspectos de su acción y de la relación es posible incorporar cada una de estas ideas.

2.3.5. Principios socioeducativos para aplicar el enfoque de capacidades

Todas las ideas expuestas por Sen y Nussbaum y las aplicaciones identificadas en el campo socioeducativo nos permiten establecer una serie de principios socioeducativos basados en la aplicación del enfoque de capacidades desde su vertiente evaluativa y de acción, que son útiles para promover una relación ética basada en la agencia, las capacidades y la responsabilidad en su contexto de intervención. Estos principios son:

PSN1-Planificar una acción socioeducativa centrada en las capacidades de la persona. Sen y Nussbaum defienden en su enfoque que trabajar las capacidades mejora la vida de las personas. Es por este motivo que, desde la educación social, es interesante trabajar para que las personas desarrollen capacidades combinadas que les den la oportunidad de conocer y participar del mundo libremente, más que buscar funcionamientos concretos. Se puede utilizar el enfoque de capacidades como herramienta evaluativa para marcar los objetivos de la intervención. Para ello, es necesario buscar el máximo desarrollo de la persona en todas las capacidades, priorizando aquellas capacidades que se encuentren por debajo del umbral mínimo. También, sirve para detectar aquellas desventajas corrosivas y tratar de minimizar las elecciones trágicas. Es posible utilizar la lista de capacidades centrales basada en los derechos humanos de Nussbaum o marcar una lista propia teniendo en cuenta las oportunidades que se pueden ofrecer desde el ámbito de intervención y la institución. La intervención y el trabajo de las habilidades tendrá un efecto en el desarrollo de capacidades futuras. Es por este motivo que, al aplicar este principio, es necesario atender la preconcepción que tiene el o la profesional sobre la persona o personas con las que actúa. En dinámicas socioeducativas que trabajan con colectivos con muchas necesidades se puede caer en el error de identificar y caracterizar a esas personas por sus limitaciones. De lo que se trata es de pensar en la capacidad y no en el funcionamiento; es decir, no tanto en lo que es sino, sobre todo, en lo que, según el enfoque de capacidades, la persona puede llegar a ser y a hacer.

PSN2-Ofrecer los recursos del entorno y las oportunidades para que las personas puedan poner en práctica esas capacidades. Aquí, Sen y Nussbaum, entienden que trabajar con el foco en las capacidades combinadas también implica que las personas necesitan de un entorno posibilitador para que puedan ejercer estas capacidades. Los educadores y las educadoras no solo tienen que trabajar las capacidades internas de las personas, sino también facilitar los recursos del entorno para que estas se puedan dar en la medida que se pueda. Es decir, tratar de modificar las barreras del entorno para que haya acceso a los recursos y oportunidades y trabajar las habilidades del individuo. Además, este principio también implica exigir y luchar, en la medida que se pueda, porque las instituciones, las administraciones públicas y la sociedad en general ofrezcan las oportunidades necesarias para desarrollar las capacidades. Desde la educación social se puede trabajar con la persona, y a la vez adoptar un compromiso para la lucha contra las desigualdades de acceso a los recursos.

PSN3-Respetar la libertad individual de los sujetos. La libertad es un principio básico de la dignidad humana. Sen y Nussbaum afirman en diversas ocasiones que pensar en capacidades da

libertad a las personas para escoger qué vida quieren vivir y actuar en base a ello, lo cual favorece a su desarrollo, objetivo de la ética bajo su perspectiva. En ocasiones, dentro de la acción socioeducativa y como consecuencia de la dinámica de poder establecida en la relación, la libertad de los individuos puede verse afectada. No se refiere a que se deba dejar un absoluto libre albedrío a las personas (el caso de privación de libertad es muy claro), sino que se hace necesario trabajar por conservar y respetar aquellas esferas de libertad que el individuo posee y no fiscalizar todas las esferas de la vida privada de la persona. Por ejemplo, una persona en prisión no podrá decidir cuándo salir a la calle, pero sí tendrá capacidad de decisión sobre el estilo de vida que quiere llevar dentro del centro.

PSN4-Fomentar la agencia de las personas. Sen y Nussbaum entienden la agencia razonable como la capacidad de reflexionar y escoger libremente según lo que tenemos razones para valorar. Es decir, se trata de reflexionar sobre las razones por las que algo se valora y escoger aquello que se valora de manera libre para llevarlo a la práctica. Fomentar la agencia de la persona le permite empoderarse y desarrollar sus capacidades de tal manera que tenga la oportunidad de tomar decisiones y actuar según sus preferencias. De esta manera, las acciones diseñadas por los profesionales se planean buscando la autonomía y el desarrollo integral de la persona. Este principio, siguiendo a Nussbaum, complementa la justicia con el bienestar, en tanto que busca superar las preferencias adaptativas. Tomar agencia implica que la persona tenga realmente las oportunidades para escoger por ella misma. Por lo que otra tarea en la relación socioeducativa es dar el máximo de conocimientos, oportunidades y agencia para que la persona supere las preferencias dadas y escoja según sus preferencias reales.

PSN5-Practicar el consenso y la deliberación colectiva y democrática. Se trata de practicar la agencia, es decir, la reflexión y la toma de decisiones sobre aquello que se tiene razones para valorar en un debate público. Este principio se puede aplicar, por un lado, para consensuar cuáles son las capacidades que es necesario desarrollar dentro de unos límites mínimos. Esto significa que la persona participa en la decisión sobre los objetivos a trabajar en la relación socioeducativa, teniendo en cuenta que se trabajen aquellos objetivos que garanticen el umbral mínimo de los derechos básicos de la persona. Por otro lado, tanto Sen y Nussbaum consideran que se puede llegar a un consenso de los valores que rigen los actos y la conducta humana. Según los autores, a través de la reflexión, la discusión y el debate público se pueden revisar las preferencias de las personas, los valores que las guían y llegar a acuerdos, aunque sean parciales, que tengan en cuenta los intereses de todos y que permitan avanzar hacia relaciones más justas. Se trata de llegar a consensos entrecruzados dentro de las relaciones socioeducativas. Para ello, es necesaria la participación de todos los agentes y la adopción de una visión abierta y plural.

PSN6-Promover la participación activa e igualitaria de los agentes de la relación socioeducativa. Sen y Nussbaum instan a trabajar desde las relaciones bilaterales, donde las personas tengan una participación activa y sean capaces de influir en las decisiones que se toman. Esto significa dar a las personas participantes de la relación un papel activo en ella, ayudándolas a expresar opiniones y preferencias y a tomar sus propias decisiones. Para ello es necesario que el educador o la educadora adopte una actitud de consenso y diálogo con las personas; tanto para no condicionar el desarrollo de la persona a las preferencias dadas por la sociedad, como para fomentar la autonomía personal y para evitar acciones autoritarias e impuestas. Esta participación busca la inclusión de las personas con el fin de buscar el bienestar común, ya que esto va a mejorar el bienestar individual.

PSN7-Realizar una atención individualizada con especial sensibilidad a la diversidad cultural. La diversidad de personas que conforman los entornos educativos produce intercambios y choques interculturales y de valores. Cuando el educador o educadora se pone en relación y

realiza una evaluación y un diálogo sobre las capacidades a desarrollar, se debe tener en cuenta las particularidades de cada persona, el contexto en el que se encuentra y los valores y patrones culturales que incorpora. Se trata de conocer bien a la persona y de adaptar la intervención al contexto, la historia y las condiciones culturales sociales y económicas. Implica trabajar desde la diferencia, teniendo en cuenta que cada persona necesitará diferentes recursos para llegar a las mismas capacidades o funcionamientos. Es por este motivo que Nussbaum da una lista de capacidades sin contenido cultural específico, para tener la posibilidad de adoptar una mirada abierta, flexible, contextualizada, situada y centrada en la persona. En relación con este principio se encuentra la necesidad de adquirir una perspectiva pluralista. Se trata de reconocer la diversidad de voces y tener en cuenta la opinión de todos los agentes. Las capacidades, al ser abstractas y abiertas, dan lugar a que se puedan especificar según las características de cada persona.

PSN8-Asumir la responsabilidad individual y social como profesionales. Aplicar un enfoque de justicia pasa, según Sen, por juzgar el estado de la sociedad y determinar qué acciones es necesario emprender. Dado que los y las profesionales tienen intereses compartidos, se tienen que hacer responsables de los deberes que tienen como profesionales, se trata de asumir un compromiso individual y social. Este principio pasa por ver a la persona como portadora de derechos y que, por tanto, existe la responsabilidad colectiva de garantizarlos. La responsabilidad del/la educador/a y de las instituciones pasa por tener una actitud activa y dar apoyo a nivel material e institucional. Es una actitud continua de preguntarse qué pueden hacer como profesionales y a quien deben exigir responsabilidades. No obstante, este principio también implica que, como profesionales, entiendan que las responsabilidades son compartidas y que es necesario hacer una redistribución justa de las obligaciones según un criterio de capacidad. En este sentido, el papel de las instituciones es de vital importancia, ya que tienen la situación de poder que les da la oportunidad y por tanto la responsabilidad de garantizar las capacidades en un umbral mínimo.

PSN9-Practicar la evaluación a nivel social, institucional, profesional y personal. Sen y Nussbaum consideran primordial tener una actitud de evaluación en las diferentes esferas de la sociedad. En primer lugar, para evaluar las capacidades que se trabajan con las personas en la relación socioeducativa. Según ellos, las capacidades se pueden medir y, por tanto, se pueden evaluar. Para evaluarlas, se pueden considerar los funcionamientos, la libertad para activar las capacidades o no, así como determinar los factores potenciadores y obstaculizadores de cada capacidad y de todas en conjunto. En segundo lugar, evaluar la propia práctica, desarrollando la reflexión crítica y la deliberación conjunta para mejorarla. Y, en tercer lugar, evaluar las instituciones y las políticas para observar si realmente están garantizando las capacidades y ver qué aspectos se pueden cambiar. Este principio implica practicar la autocrítica y el pensamiento reflexivo tanto a nivel individual como colectivo.

2.4. Aportaciones de la teoría del reconocimiento y la eticidad democrática de Axel Honneth

Axel Honneth es un referente en el campo de sociología y la filosofía por sus aportaciones a la teoría crítica. Parte del concepto de justicia como base de su posicionamiento ético y, entre sus grandes aportaciones, destacan la teoría del reconocimiento, la libertad social y la eticidad democrática. Estas teorías son relevantes en el campo socioeducativo por las implicaciones prácticas que tienen en las relaciones humanas y los conflictos sociales.

El análisis de sus obras “La sociedad del desprecio” (2011) y “El derecho de la libertad” (2014) y el análisis sistemático de la literatura permiten esbozar las ideas más relevantes de sus teorías y analizar cómo se ponen en práctica en el ámbito académico y profesional. A continuación, se desarrollan las principales ideas de los conceptos trabajados por el autor que son susceptibles de ser utilizadas en el ámbito socioeducativo. Seguidamente se revisan las aplicaciones de estas teorías en el ámbito social y educativo y, por último, se establecen, a partir de sus aportaciones, unos principios socioeducativos que permiten aplicar sus teorías en el marco de las relaciones socioeducativas.

Parte de este trabajo está publicado en Corbella y Úcar (2022)⁷.

2.4.1. Posicionamiento ético de la teoría del reconocimiento de Honneth

La finalidad de la ética que las teorías de Honneth proponen es la autorrealización personal (Honneth, 2011). Para Honneth, una sociedad justa es aquella donde las personas reciben un reconocimiento que les permite autorrealizarse (Hamer, 2011). La teoría del reconocimiento de Honneth se focaliza en el trato recibido en las relaciones interpersonales y busca el bienestar de las personas y la comunidad (Graham et al., 2016). Para él, lo justo tiende a ser aquello que provoca experiencias de reconocimiento hacia las personas. Es decir, la autorrealización se logra a partir del reconocimiento ya que este último es una necesidad humana. Cuando este reconocimiento no se da, aparecen reacciones y sentimientos negativos que devienen una experiencia de desprecio.

Ahora bien, antes de profundizar en sus ideas, es necesario recalcar que existen diferentes maneras de entender la teoría del reconocimiento. Para Honneth, el reconocimiento se analiza a partir del daño emocional que causa la interacción humana mientras que, para Fraser, autora que ha trabajado la teoría del reconocimiento desde la perspectiva de la redistribución, este análisis se centra más en las estructuras sociales y en cómo se produce una participación desigual e injusta de los individuos en ellas (Dotolo et al., 2018). Nos centramos en el enfoque de Honneth y no de Fraser porque, en la relación socioeducativa, trabajamos a nivel micro, con una orientación más social y cultural que estructural (Huttunen, 2007).

Honneth ve apropiado revisar el concepto de justicia a través de las relaciones, ya que la distribución de bienes no puede ser equitativa en tanto que las personas no valoran los bienes de la misma manera (Dotolo et al., 2018). Utiliza las tesis de Plessner, Rousseau y Mead para justificar este argumento desde la constitución de la identidad y la subjetividad de las personas. En primer lugar, argumenta que la identidad de las personas se constituye en función de las

⁷ Este artículo surge de la comunicación “Building a theoretical framework of ethical socioeducational relationships: a review of Honneth and Butler theories”, presentada en el congreso internacional “Social Pedagogy and Social Education Conference: Creating Hope in Dystopia”, en junio de 2021.

experiencias que viven en la esfera social y el espacio público (Honneth, 2011). Continúa, en segundo lugar, afirmando que es a través de la socialización donde la persona vive estas experiencias y, en estas vivencias, se autoexplora bajo dos principios, el de autoconservación y el de compasión. Estos se convierten en dos impulsos, el pensar en uno mismo y el pensar en los demás, que se van autorregulando entre ellos dentro de un entorno y una esfera social. La persona va descubriendo y redefiniendo su comportamiento en relación con sus propios intereses y los de los demás. Ferrarese (2011) interpreta esta idea entendiendo que la subjetividad y la autorrealización de la persona se construye a partir de la interacción que generan, por un lado, experiencias de reconocimiento y, por otro lado, un proceso de autocomprensión individual. En tercer lugar, Honneth explica que la conciencia de la razón se constituye ante un problema causado por una falta de reconocimiento en la interacción humana. Es decir, enfrentar esta problemática, ante una falta de reconocimiento en la interacción, hace que las personas sean conscientes de su subjetividad y de la posición que toman respecto a los demás. El afrontamiento de problemas de reconocimiento nos permite reconocernos y reconocer a las otras personas como sujetos de derechos (Pérez, 2011).

En definitiva, para Honneth, las personas formamos nuestra identidad cuando nos ponemos en relación con otras personas. En esta relación, la comunicación, el cuidado y la eticidad son importantes. Bajo estas ideas, las personas se conciben a sí mismas de dos formas: como seres poseedores de dignidad y derechos, y como personas con necesidades y emociones (Stojanov, 2007). Estas dos formas no pueden reducirse o ser substituidas las unas por las otras ya que la falta de ambas nos lleva a la posibilidad de que se produzca un daño moral en las relaciones debido a su vulnerabilidad e interdependencia. En cambio, cuando se cumplen a través de las experiencias de reconocimiento, se llega a la autorrealización personal. Y esta autorrealización es crucial para desarrollar prácticas de inclusión social y justicia social exitosas (Hamer, 2012).

Cuando las personas no viven experiencias basadas en sus necesidades y emociones que favorezcan esta visión de dignidad y derechos, aparece lo que Honneth define como patologías sociales:

“En el contexto de la teoría social podemos hablar de “patología social” siempre que nos enfrentemos con acontecimientos sociales que lleven a un deterioro de las capacidades racionales de los miembros de la sociedad de participar de formas decisivas de la cooperación social” (Honneth, 2014, p.119).

Las patologías sociales nacen de la falta de reconocimiento en las tres esferas que propone Honneth y que desarrollaremos más adelante. Ejemplos de estas patologías son la cosificación, el capitalismo, la alienación, la individualización, la objetivación o el nihilismo. No obstante, en este texto nos centramos en aquellas patologías que refieren específicamente a la libertad y al respeto. Por un lado, afirma que la concepción de libertad en la sociedad moderna es una barrera para la autorrealización, aunque se utiliza como una ilusión que da el sistema que hace creer a las personas que son libres cuando no lo son. Honneth pone de ejemplo en este caso la depresión, la fatiga mental, la anorexia, el egoísmo, el odio y la violencia, la falta de respeto y empatía, el desprecio social, entre otros (Hammershøj, 2009; Stojanov, 2010).

Por otro lado, la falta de respeto es considerada como la patología social central del ámbito educativo. Según Stojanov (2010) se materializa de dos maneras, en la falta de preocupación por el punto de vista de las personas acompañadas y en la falta de reconocimiento de su potencial para actuar. Este posicionamiento hace que las personas que están en el proceso educativo no sean reconocidas como agentes, especialmente cuando tienen puntos de vista diferentes a los hegemónicos. Esto significa, según Honneth, que se utilizan los derechos para

destruir las esferas comunicativas. Por ejemplo, cuando las personas tratan de convencer a alguien para que se ajuste al sistema establecido en vez de escucharle, es un síntoma de patología social (Ferrarese, 2011).

Para Honneth (2011), el hecho de que existan estas patologías conlleva que sea necesario un diagnóstico de las perturbaciones que presenta la sociedad y para ello se requiere también un criterio que indique la normalidad. Este autor señala que la filosofía social entiende esta normalidad como “las condiciones dependientes de la cultura, que permiten a sus miembros una forma no distorsionada de autorrealización” (p.115). Esta idea de normalidad implica que no se debe catalogar como patología social solo aquello que vulnera los principios de justicia, sino cualquier acción que restrinja o deforme las posibilidades de vida que se consideran éticas (Honneth, 2011).

Honneth se marca el objetivo de hacer un diagnóstico social de la sociedad para determinar las posibilidades de vida ética e identificar las condiciones sociales que ayudan a la autorrealización de las personas. El punto de partida son los fenómenos sociales (Stojanov, 2010). Cuando estos fenómenos provocan interacciones sociales que no otorgan un reconocimiento al individuo, se puede considerar que aparecen las patologías sociales, que son un signo de un desarrollo deficiente de la sociedad y, más concretamente, también de las relaciones socioeducativas.

2.4.2. Conceptos clave de la teoría de Honneth

A continuación, se presentan los conceptos clave de las teorías de Honneth analizadas que sirven para analizar las posibilidades de reconocimiento y las patologías sociales que pueden vivir las personas acompañadas.

2.4.2.1. Invisibilización y desprecio

En la teoría de Honneth aparecen dos conceptos clave que tienen que ver con las patologías sociales y que sufren constantemente las personas atendidas por los servicios socioeducativos especializados, la invisibilización y el desprecio. Estos actos obstaculizan la autorrealización del individuo, y, por tanto, su desarrollo ético.

Invisibilización

Honneth (2011) define el proceso de invisibilización como un proceso activo en el que se evidencian actitudes de desprecio hacia otra persona. El “ojo físico”, según el autor, puede ver al individuo, pero se produce una disposición interior que no permite percibir a las personas, “no tiene que ver con la no presencia física, sino con la no existencia en un sentido social” (Honneth, 2011, p.165-166). Algunos ejemplos podrían ser cuando las personas miran hacia otro lado cuando ven a alguien pidiendo limosna, o ante una persona sin hogar pidiendo ayuda. Los demás las ven con un ojo físico, pero al mirar hacia otro lado niegan su existencia en un sentido social.

La invisibilidad social es una patología social que se manifiesta, por ejemplo, a través de procesos de cosificación y reificación (Koskinen, 2018; Malany, 2018; Pérez, 2011). Este concepto se refiere, según Honneth (2011), a la diferencia entre conocer y reconocer. En el primer caso no existe una identificación pública de la subjetividad de la persona, mientras que el acto de reconocer conlleva un acto público de aprecio en el que se otorga autoridad moral a la persona mediante la interacción. A nivel cotidiano, las personas que se consideran superiores simplemente aparentan que no perciben a otras personas. Es lo que Honneth llama “mirar a través”: es el hecho de demostrar el desprecio a la persona que se encuentra presente

físicamente comportándose intencionalmente como si la persona no estuviera en el mismo espacio. Se considera un acto público, ya que los actos de invisibilización son presenciados por el resto de las personas presentes en ese espacio.

Es importante explicar este término porque las personas con las que trabajamos en el campo de la acción socioeducativa sufren esta invisibilización constantemente y una de las tareas de la educación social es, de hecho, hacerlas visibles. La educación puede prevenir o erradicar las posibles formas de invisibilización personales, institucionales y grupales (Koskinen, 2018). Hacer visible a la persona, reconocerla, conlleva no solo un acto de identificación individual, sino también un acto de descentración egocéntrica que va acompañado de acciones, gestos y actos comunicativos que manifiestan a la persona que está siendo tomada en consideración dentro de la relación (Honneth, 2011). Se trata de considerar a las personas, como se detalla más adelante, dignas de amor, respeto o solidaridad a través de gestos, actos y actitudes que lo demuestren.

Desprecio

Honneth (2011) afirma que hoy en día vivimos en una sociedad del desprecio, donde continuamente los sujetos reciben manifestaciones de menosprecio. Define los procesos de invisibilización como procesos activos donde las actitudes de menosprecio hacia las personas son evidentes. Las formas de menosprecio que Honneth propone se pueden entender como experiencias que afectan a la dignidad de la persona ya que (a) son una forma de injusticia en tanto que afectan a su libertad y les produce un daño, (b) imposibilitan la capacidad de representación positiva de uno mismo y (c) privan de reconocimiento a la persona (Morales y Vallés, 2013). El desprecio, por tanto, es cuando se niega el reconocimiento de las personas en las diferentes esferas sociales y personales con actitudes de menosprecio.

Las formas de menosprecio son barreras para la autorrealización y surgen, según Honneth (2011), de la pérdida de apoyo social, la erosión del vínculo normativo y el debilitamiento de la capacidad comunicativa de las personas. Las formas de desprecio se convierten en heridas morales (Fernández y Vasco, 2012). No solo provoca daños en las diferentes esferas de la persona, sino que se desposee a la persona de su estatus como sujeto digno y merecedor de reconocimiento, como moralmente igual y valioso (Gabriel, 2017). Honneth, a través de su teoría, se centra en los factores sociales que violan las condiciones del reconocimiento (Sandberg, 2016). Es por este motivo que, en el campo social, la teoría del reconocimiento es válida porque los profesionales se encuentran en su día a día con personas que experimentan formas de menosprecio. La teoría del reconocimiento nos da una herramienta para analizar estos problemas de justicia (Dotolo et al. 2018).

Honneth (2011) afirma que las diferentes formas de desprecio son observables a nivel empírico, por lo que, observando el tipo de desprecio que experimenta la persona, se puede identificar el reconocimiento que se le está negando y, por tanto, la lucha por el reconocimiento que incita la acción de la persona. Para ello, propone que el análisis de la sociedad debe ir dirigido a identificar las encarnaciones de cada modelo de reconocimiento en las instituciones sociales (familia y grupo de iguales, sociedad legal y comunidad). Por ejemplo, son formas de desprecio el maltrato, la denigración, la amenaza, el daño físico, la exclusión, la violación de derechos, la invisibilización, la negación de las opiniones individuales, los insultos, la denigración y la estigmatización.

2.4.2.2. Reconocimiento mutuo

Bajo la idea de que la vida de las personas está determinada por las interacciones con los demás, Honneth propone ofrecer reconocimiento social para evitar las formas de invisibilización y desprecio y garantizar la autorrealización personal. Es decir, que esta interacción sea ética.

Define el reconocimiento social como un acto moral que afecta a la identidad de la persona y ocurre cuando se da una acción comunicativa donde las personas establecen expectativas mutuas y encuentran reconocimiento a sus méritos sociales (Honneth, 2011). Para él, el reconocimiento es un acto de descentración, donde la persona pasa de poner el foco en sí misma para dar valor a otra persona, para reconocerla. Este reconocimiento se da sobre todo en las relaciones individuales y las expresiones de reconocimiento. Las expresiones de reconocimiento son actos intencionales que se pueden poner en práctica para otorgar identidad moral a las personas. El reconocimiento, por tanto, es una demostración a partir de gestos y expresiones del valor que se le da a la persona en un marco de interacción social (Honneth, 2011). Para Honneth, la actitud moral de reconocimiento se va aprendiendo a medida que la persona contempla expresiones de valoración que le otorgan la habilidad de percibir su propio valor. A través de experiencias y acciones de reconocimiento se ofrecen las condiciones óptimas para la autorrealización de la persona y la justicia social (Hamer, 2012).

Honneth (2014) usa la expresión de Hegel para ejemplificarlo: “estar consigo mismo en el otro”. Incorpora la idea de que este reconocimiento debe ser mutuo para que lleve a una experiencia ética. El reconocimiento mutuo, por tanto, es una experiencia recíproca donde se confirman los deseos y metas de las demás personas como condición para la realización de los propios deseos y metas, asumiendo la necesidad de complementarse para alcanzarlas. Esta idea implica que las actitudes de reconocimiento solo se vuelven relaciones de reconocimiento si hay una relación recíproca e interdependiente (Rähme, 2013; O’Brien y Maynooth, 2013).

De estas ideas, algunos autores interpretan que las relaciones de reconocimiento se forman por acciones y actitudes de responsabilidad compartidas e intencionales y sus manifestaciones e implicaciones prácticas en el mundo social e institucional (Ferrarese, 2011; Koskinen, 2018; Otero y Fernandez, 2017).

Esferas de reconocimiento

Honneth (2011) identifica tres esferas sociales de las relaciones humanas: las relaciones cercanas, las relaciones legales y las comunidades de valores compartidos. En relación con los diferentes tipos de relaciones humanas y sus formas de desprecio, y a partir de la teoría comunicativa de Hegel, en la obra “La sociedad del desprecio” y en otros trabajos previos también introduce su definición de las tres esferas de reconocimiento: amor, respeto y solidaridad.

La esfera del amor. En esta esfera el reconocimiento se entiende como una afectividad emocional en las relaciones íntimas como el amor y la amistad. Es el sentimiento de aceptación por aquellos con los que tienes un vínculo emocional que favorece la formación emocional y corporal de la persona. Se da básicamente en el seno de la familia a través de la socialización y el reconocimiento mutuo y se ubica dentro de la esfera privada. El amor es lo que motiva a las personas para visibilizar las necesidades de los demás. Estas necesidades y emociones son confirmadas recíprocamente dentro de un contexto de confianza.

La esfera del respeto. En esta esfera existe un reconocimiento jurídico de la persona en la sociedad a través de normas y reglas establecidas en un marco legal que regula la convivencia. Se basa en un consenso racional sobre que todas las personas son merecedoras de los mismos

derechos y se reconocen como iguales ante el resto de la comunidad, por lo que participa de ella de manera igualitaria. El reconocimiento en esta esfera no se basa en un aspecto emocional como en la anterior, sino en un aspecto racional. Los derechos son entendidos como una forma de respeto institucionalizada.

La esfera de la solidaridad. Refiere a la apreciación social de las capacidades individuales y las múltiples formas de vida a través de lo que Honneth (2011) llama un “horizonte compartido de valores” dentro de una sociedad civil. Se ubica dentro de la esfera pública. Se refiere a una consideración social del estatus de la persona de manera individualizada que permite la interpelación mutua. No solo hay unos derechos igualitarios objetivos, sino que además hay una consideración y una aprobación comunitaria, es decir, un reconocimiento a las opiniones, logros y capacidades individuales por lo que se legitiman diferentes formas de vivir y de pensar y la diversidad de capacidades. Las habilidades y capacidades de la persona son valoradas e importantes dentro del objetivo compartido de la comunidad, independientemente de su éxito o resultado. Cuantos más diverso sea este horizonte compartido más capacidades y habilidades serán reconocidas y más posibilidad de autorrealización para las personas.

Básicamente, Honneth explica que las tres esferas de reconocimiento (amor, respeto y solidaridad) son el ideal de la autorrealización y se dan en tres tipos diferentes de relaciones dentro de la sociedad. En cada esfera puede haber diferentes formas de desprecio que pueden tener consecuencias específicas para la persona. A la vista de esto, podemos identificar qué pueden hacer los educadores y las educadoras sociales en cada una de las esferas y qué expresiones se pueden utilizar para que una persona se sienta reconocida. En la tabla 7 se resume la definición y materialización de cada esfera en la práctica.

Estas tres esferas están entrelazadas y son progresivas. Honneth las define como “estadios de autorrealización práctica” (2011, p.20) y se consideran el contenido básico de una eticidad formal, es decir, forman un punto de vista moral que interviene en la agencia ética (Fascioli, 2012). La moralidad de la relación depende de la retroalimentación negativa o positiva que la persona recibe en su interacción (Huttunen y Murphy, 2012), y no se puede compensar una esfera con otra, todas son necesarias para llegar a la autorrealización (Reeve, 2012).

Honneth afirma que estas esferas son útiles, en primer lugar, para analizar las condiciones sociales de las personas y, en segundo lugar, para promover las luchas por el reconocimiento cuando una persona experimenta alguna forma de falta de reconocimiento o invisibilización: dos estrategias que podrían ser útiles para que los educadores y las educadoras sociales fomenten una experiencia ética en las relaciones socioeducativas.

Según Hanhela (2012) la educación debe enseñar el lenguaje de las tres esferas para que las personas tomen parte activa en la familia, la sociedad civil y el estado. La educación tiene que promover la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, para ello, Honneth dice que hay que entender las formas de vida ética y las restricciones de libertad que están causando las patologías sociales y adaptar estas formas de vida ética de manera positiva para que guían nuestras vidas. No obstante, Honneth no aborda las tensiones que pueden surgir en las obligaciones que estas tres esferas generan, solo afirma que su resolución recae en la responsabilidad individual (Pilapil, 2011). Como profesionales, tendremos que identificar las tensiones en las tres esferas y tratar de canalizarlas en formas de relación éticas.

Tabla 7. Materialización de las esferas de reconocimiento de Honneth

Esfera	Amor	Respeto	Solidaridad
Ámbito de relación	Relaciones cercanas y de afecto emocional.	Reconocimiento legal y relaciones de igualdad.	Aprecio social y relaciones de cooperación en una comunidad de valores compartidos.
Concepción de la persona	Ve a la persona como un ser emocional y corporal.	Ve a la persona como ciudadana libre e igual, como miembro responsable de sus actos en la sociedad, y con voz para expresar su punto de vista.	Se ve a la persona como conciudadana, digna de valoración social y de aprecio en su participación en la comunidad.
Forma de menosprecio	Maltrato, abuso, denigración, negación emocional, amenaza a la integridad mental, privación del control sobre el cuerpo.	Exclusión, violación y privación de derechos.	Menosprecio de los logros y opiniones individuales, marginación e insultos por el estilo de vida de individuos o colectivos, estigmatización.
Consecuencias para la persona	No ser capaz de formarse una imagen positiva de sí misma, lo que conduce a la inseguridad.	La incapacidad de verse a sí misma como sujeto de derechos, lo que lleva a la invisibilidad.	No encontrar su lugar en la sociedad, lo que lleva a la estigmatización.
Oportunidades de trabajo para los profesionales sociales	Hacer hincapié en la atención a las necesidades de la persona, lo que ayuda a desarrollar la confianza en sí misma.	Prestar atención a la igualdad, lo que favorece el desarrollo del autorrespeto.	Reconocer el valor de la diferencia, lo que permite el desarrollo de la autoestima.
Expresiones de reconocimiento en el ámbito educativo	Dar apoyo emocional, atención, promover relaciones afectivas, dar aprobación emocional, ánimo, cuidado, etc.	Conceder derechos y responsabilidades, aplicar la ley de forma justa, escuchar las voces y necesidades de las personas en la esfera pública, etc.	Reconocer la contribución de los individuos a la sociedad, crear un ambiente de aprobación, fomentar la participación, buscar el bien común, aplaudir las diversas capacidades, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes autores (Andersen, 2015; Altmeyer, 2018; Bainbridge, 2015; Deranty y Renault, 2007; Dotolo et al., 2018; Fascioli, 2012; Fernández y Vasco, 2012; Gil, 2015; Gonçalves y García, 2016; Hamer, 2011; Hanhela, 2012, 2014; Honneth, 2011, 2014; Huttunen y Heikkinen, 2004; Pilapil, 2013; Stojanov, 2010).

Luchas por el reconocimiento

Honneth expone que, a través de las situaciones de menosprecio, se desarrolla la “conciencia de la injusticia”, no porque ciertos colectivos tengan mayor conocimiento de lo que es una sociedad justa, sino porque son sensibles a las violaciones de sus derechos (Honneth, 2011). De este sentimiento de injusticia surgen las luchas por el reconocimiento.

Las luchas por el reconocimiento se refieren a aquellos actos de violencia y defensa que adoptan las personas como un intento por conseguir su visibilización, creando una situación en que la otra persona tenga que afrontar su existencia y su identidad (Honneth, 2011). De esta manera, la lucha por el reconocimiento es la respuesta a los conflictos sociales que buscan romper con las experiencias de menosprecio e injusticia, cambiar la trayectoria de las normas aceptadas en la sociedad y promover el cambio social (Altmeyer, 2018; Gil, 2015; Pada, 2015; Graham et al., 2016).

Sin embargo, Honneth (2011) puntualiza dos cuestiones. La primera, que el desprecio no lleva automáticamente a esta motivación por promover luchas por el reconocimiento, para ello es necesario un entorno político y social que permita la articulación y la manifestación pública de movimientos sociales. En este sentido, Pilapil (2013) afirma que, aunque su teoría muestra la relación entre la experiencia individual de desprecio y la aparición de los conflictos sociales, es posible que las víctimas del desprecio se encuentren en una situación que no tengan la capacidad de participar en esta lucha, de hacerse ver, y por tanto se puede llegar a pensar que este problema no existe. La segunda, la cuestión de que, si el hecho de obtener un reconocimiento implica que se va a menospreciar a otra persona, entonces el acto de reconocimiento o la lucha del reconocimiento no está legitimada. Ambas cuestiones son abordables desde la educación social, ya sea dando apoyo a las personas para que reconozcan sus experiencias de reconocimiento y desprecio y les den recursos para movilizarse y para canalizar estas luchas en movimientos positivos que no hieran a otras personas.

2.4.2.3. El derecho a la libertad

Otra idea que Honneth (2014) presenta en su libro *“El derecho a la libertad”*, es que las relaciones de reconocimiento implican también el establecimiento de relaciones de libertad. Según Honneth, una persona no puede llegar a la autorrealización sin libertad (Pilapil, 2011). La libertad, por tanto, está condicionada a las relaciones y el reconocimiento que ofrece la esfera pública y al compromiso y participación de la persona en esta. Honneth (2011) entiende que es necesario un espacio público para garantizar la libertad de las personas donde se garantice la esfera de la acción comunicativa.

Pérez (2011) hace un resumen muy completo de la idea de libertad de Honneth:

La autonomía del sujeto –entendida como competencia comunicativa, según Habermas, y como libertad comunicativa, para Honneth– está asociada a una reflexividad personal y colectiva, a una solidaridad comprensiva, al reconocimiento intersubjetivo de la misma por todos los participantes de la sociedad, sensible al contexto cotidiano y a las situaciones de vulnerabilidad que el mismo provoca en sus actores, dirigida al establecimiento de parámetros normativos válidos universalmente y legitimados desde el consenso lingüístico, con acciones corresponsables, afectivamente derivadas y sostenidamente éticas (p.20).

A partir de esta idea, Honneth (2014) propone diferentes esferas de la libertad que un sujeto puede ejercer. Para lograr la justicia social, será necesario tomar consciencia de las demandas

no satisfechas y posibles luchas por el reconocimiento en torno a estas libertades. En ellas, presenta tres conceptos de libertad. La libertad negativa, que se entiende como la ausencia de resistencias externas que impiden el movimiento o la acción del sujeto. La libertad positiva, que se refiere a la toma de decisiones por voluntad propia y no bajo influencias externas. Y la más interesante, la libertad social, que aparece cuando la sociedad ofrece las instituciones, los recursos y el reconocimiento necesarios para realizar el resto de las libertades. A continuación, se detallan con más profundidad.

Libertad negativa

La libertad negativa, rescatando el concepto de Hobbes, es entendida como la ausencia de resistencias externas que impidan el movimiento o la acción del sujeto (Honneth, 2014). Honneth no considera las causas internas (por ejemplo, una condición física) como una restricción a la libertad. Se podría decir que es una visión individualizada de la libertad. En este caso, Honneth la llama “negativa” porque no es necesario justificar las acciones, ni los deseos que impulsan a la acción, con el simple acto ya se justifica la libertad. En este caso, la mujer que se prostituye para alimentar a su familia es libre. El drogadicto que roba para conseguir el dinero para la heroína es libre. La persona que acepta un trabajo precario para llegar a final de mes es libre. En este estado, la libertad no significa establecer unos propósitos propios de lo que se quiere hacer, ser libre significa actuar sin ningún tipo de restricción externa, sin revisar los motivos de esta acción. Se puede equiparar a los derechos básicos como la privacidad, la propiedad, las creencias, etc. (Mendieta, 2014).

Libertad positiva

La libertad reflexiva implica “que para poder ser libre el individuo debía poder tomar decisiones propias y, de este modo, influir en su propia voluntad” (Honneth, 2014, p.47). Por tanto, la libertad comienza con la capacidad de autorrealización de las personas y en la medida en que estas se dejan guiar solo por sus propias intenciones. Es decir, la libertad reflexiva se da no cuando la persona es capaz de actuar en el mundo exterior sin restricciones, sino cuando la persona ejecuta una acción por voluntad propia y no porque se ve obligada o persuadida. Siguiendo los ejemplos anteriores, la mujer que se prostituye deja de ser libre, porque lo hace no por voluntad propia sino por la necesidad de alimentar su familia, el hombre que roba deja de ser libre porque su voluntad está guiada por su adicción, las personas que están explotadas laboralmente dejan de ser libres, porque se ven obligadas a aceptar unas condiciones precarias para poder cubrir sus necesidades básicas. Para Honneth, una persona libre en sentido positivo es aquella capaz de orientar sus acciones hacia unos objetivos o deseos determinados de manera autónoma. No obstante, para que una persona tenga una libertad reflexiva, el sujeto debe tener la capacidad reflexiva para autorrealizarse sin que esto conlleve un perjuicio a la libertad de los demás (Honneth, 2014). Además, el logro de la libertad reflexiva está condicionado a la participación en la esfera pública y las instituciones. Se puede equiparar a los derechos de participación y agencia que permite a las personas participar de la comunidad, como el derecho de reunión, de voto, etc. (Mendieta, 2014). Se le puede dar un giro individualista, cuando los recursos sociales y las condiciones culturales sirven para que un sujeto individual actúe sin coerción, o colectivistas, cuando la autorrealización se concibe como un fin comunitario y cooperativo en el que solo se puede desarrollar colectivamente (Honneth, 2014). En la primera concepción, lo justo es lo que permite la libertad individual del individuo mientras que en la segunda lo justo es aquello que promueve la solidaridad y la actividad común.

Libertad social

Para Honneth (2014), la libertad social surge de la necesidad que tiene la persona de interactuar con una entidad social con la que comparte los mismos objetivos autodeterminados de manera reflexiva. La libertad social, por tanto, se cumple cuando la sociedad ofrece las instituciones que permiten ejecutar la libertad reflexiva. Es decir, no solo la persona posee la libertad negativa y positiva para pensar y actuar sin influencias exteriores, sino que la realidad social también experimenta la heteronomía y la ausencia de coerción. Honneth (2014) lo define de la siguiente manera: “el individuo solo puede realizar su libertad reflexiva únicamente si es confirmado en el mundo objetivo por otro sujeto que le posibilite la ejecución de sus propios objetivos mediante su actuar recíproco” (p.77). Según esta idea, no nos podemos considerar completamente libres si no existe un componente externo que propicie las condiciones para lograr la autorrealización. Es decir, para que la libertad individual se dé es necesario la organización en instituciones que garanticen los tres tipos de libertad. La libertad social solo se puede experimentar a través de la participación en las instituciones sociales que establecen relaciones de reconocimiento mutuo (Honneth, 2014). Implica que la satisfacción de los deseos propios se realiza dentro de un entorno social con roles y obligaciones, por lo que la libertad individual y la social están conectadas a través de las relaciones interpersonales y los espacios públicos (Fleming, 2016).

Ejercicio de libertad

Honneth utiliza la tesis de Hannah Arendt para especificar las condiciones necesarias para ejercer la libertad, afirma que:

“los sujetos humanos dependen, por toda su naturaleza, de ser percibidos y confirmados en una esfera pública, porque solo así pueden adquirir el grado de estabilidad psíquica y de autoconciencia que necesitan para la superación de sus problemas y riesgos existenciales; además, el sujeto individual solamente es capaz de percibirse como ser libre cuando aprende a comprometerse de forma activa en la discusión pública de los asuntos políticos” (Honneth, 2011, p.110).

En la concepción de la libertad social de Honneth lo justo no es el grado de posesión de libertad negativa o positiva por parte de los individuos, sino el grado de participación en igual medida de las instituciones de reconocimiento o “éticas”. Es tarea de las propias personas, por último, verificar si las instituciones satisfacen su libertad social y luchar por ser reconocidos como seres morales y responsables (Sandberg, 2016).

La libertad, por tanto, está condicionada por las relaciones, por el reconocimiento que ofrece la esfera pública y por el compromiso y participación de la persona en ella. De esta manera, cada esfera e institución de la sociedad es una encarnación de la experiencia de libertad de las personas. Stojanov (2007) apunta que este ideal de libertad puede ser un inicio de un compromiso, pero es necesario articular dichos ideales en conceptos que permitan llevarlos a la práctica. Los educadores y las educadoras sociales tendrán que buscar formas de implementar las esferas de libertad en las relaciones socioeducativas. A veces, se verán en la obligación de restringir la libertad negativa o reflexiva de la persona, pero, en cualquier caso, tendrán que buscar formas de promover los tres tipos de libertad en la medida de lo posible. Además, forman parte del engranaje social de la sociedad que se encarga de otorgar la libertad social, conjuntamente con los responsables políticos, las organizaciones públicas y privadas, etc., por lo que deben asumir este compromiso como una responsabilidad compartida.

2.4.2.4. Eticidad democrática

Ante la idea de la libertad social como cuestión pública, Honneth prosigue:

“la única idea moderna de justicia se fragmenta, entonces, en tantos puntos de vista como esferas institucionalizadas, [...] *donde*, en cada uno de estos sistemas de acción, comportarse “de manera justa” frente al otro significa algo distinto” (Honneth, 2014, p.10; cursiva añadida).

Al proclamar la importancia del espacio público de la libertad, el ideal de justicia queda fragmentado, según las condiciones sociales y las particularidades del entorno. A partir de esta idea de fragmentación de la justicia, Honneth (2014) propone diferentes esferas de la libertad que un sujeto puede ejercer. En esta concepción de justicia como libertad, esta última es entendida como autonomía, como autodeterminación y como autorrealización (Hammershøj, 2009).

Honneth trata de definir el concepto de libertad desde una visión Hegeliana, donde la noción de libertad es suficientemente amplia como para incluir el “ser-sí-mismo en el otro” que incorpora una autonomía intersubjetiva (Fascioli, 2012, p.46). Es decir, un concepto de libertad y autonomía que tenga en cuenta a las otras personas. Honneth (2014) entiende que, en esta visión de autonomía y autodeterminación, se deben tener en cuenta las normas de convivencia social, las cuales serán legitimadas si son capaces de expresar y garantizar esta autodeterminación individual. De esta manera vincula la autonomía individual a la justicia social, siendo ambas una condición para la realización de la otra. Es decir, la autonomía solo se podrá lograr a través del reconocimiento social y la búsqueda de la autodeterminación de todas las personas, por lo que ya no se trata de buscar lo que es bueno o lo que es justo, sino aquello que nos haga libres y nos permita establecer relaciones de libertad en la sociedad (Deranty y Renault, 2007).

Ante esta concepción de la libertad social como justicia, ya no se dan derechos positivos, sino que también la justicia está representada por formas adecuadas de actitudes, tratos y comportamientos hacia las otras personas (Honneth, 2014). Para Hegel, según Honneth (2014), este sistema de justicia social se puede denominar eticidad, donde lo justo se basa en las relaciones éticas establecidas en instituciones donde las personas pueden ejercer su libertad social a través del reconocimiento mutuo. Al hablar de eticidad, Honneth (2014) se refiere a una vida ética democrática tomando las palabras de Hegel, y la define como “aquella red de rutinas y obligaciones en las que estaban insertas las actitudes morales no ya en forma de orientación hacia principios sino en forma de prácticas sociales” (Honneth, 2014, p.21). Es decir, para garantizar las esferas de reconocimiento, la libertad y la justicia social en general es necesario que se institucionalicen las prácticas de reconocimiento y se realice una reconstrucción de las relaciones éticas (Honneth, 2014). De esta forma, la eticidad democrática de Honneth propone institucionalizar las prácticas de reconocimiento, lo cual implica, en el campo socioeducativo, identificar, normativizar y regular este tipo de expresiones a nivel institucional y responsabilizar a los agentes que forman parte de la institución de su práctica y cumplimiento.

Libertad jurídica y moral

En este punto introduce los conceptos de libertad jurídica y libertad moral que regulan la eticidad democrática. Por un lado, la libertad jurídica “significa participar de una esfera de acción socialmente institucionalizada que está regulada por normas del reconocimiento mutuo” (Honneth, 2014, p.113). Es una forma de reconocimiento institucionalizada que ve a la persona como igual. La institución de la libertad jurídica se refiere a la reflexión, sobre todo cuando surgen

conflictos éticos. Aplaza la decisión ética durante un tiempo para deliberar sobre el conflicto dentro de los marcos del derecho y la institución moral otorga “la posibilidad de rechazar determinadas imposiciones de acción alegando razones justificables” (Honneth, 2014, p.166). Esta institución da una posibilidad de libertad, en tanto que ofrece un espacio de reflexión y revisión de las interacciones sociales. La deliberación que implica lleva a Honneth a remarcar la necesidad de llevar a cabo dos pasos: un primer paso donde quien delibera hace un ejercicio de abstracción en el que se procura asumir una posición de imparcialidad, tratando de identificar la distancia entre todas las partes implicadas en el conflicto (no implica despersonalizar y dejar de lado las emociones de los agentes). Se trata de no dar privilegios a las cuestiones personales que nos afectan sin volvernos insensibles a las relaciones sociales y a las situaciones particulares. El segundo paso consiste en tratar de dejar a un lado el significado social de las relaciones, es decir, separarnos de las reglas auto establecidas a priori, para analizar el conflicto.

Por otro lado, la libertad moral consiste en tener la capacidad para oponerse críticamente a las leyes establecidas y defender nuevas normas de manera constructiva (Honneth, 2014). Por tanto, una persona con libertad moral tiene una actitud ética en la que se responsabiliza personalmente de su actuar, de seguir las normas que considera correctas y de cuestionarlas y transgredirlas cuando se alejan del ideal de justicia. Es la capacidad de “seguir los principios considerados correctos subjetivamente cuando existen conflictos o demandas que no están reguladas en lo jurídico, en la medida en que se puedan alegar razones para ello que sean generalizables y comprensibles para todos” (Honneth, 2014, p.153).

Los educadores y las educadoras sociales tendrán que practicar la libertad jurídica a través de la reflexión; y la libertad moral, a través de la resistencia a las prácticas de injusticia, en el marco institucional y de las relaciones socioeducativas. Además, deberán promover, en la medida posible, que las personas a las que acompañan puedan disfrutar de estas libertades.

Finalmente, estas ideas conducen a la responsabilidad. Honneth (2014) señala que debemos hacernos responsables a través de la institucionalización de las prácticas, donde cada agente asuma su papel en la promoción de una cultura democrática y una defensa de un horizonte de valores compartidos orientados al bien común. Concretamente, cuando Honneth habla de educación, propone que las prácticas educativas promuevan la autonomía moral a través de la participación y la comunicación para (1) rechazar normas impuestas por la sociedad, (2) para orientar sus actos desde las propias convicciones y normas autoimpuestas y (3) para respetar a todas las personas. Honneth (2014) pone énfasis, siguiendo las ideas de Parsons, en la importancia del rol profesional desde una perspectiva de responsabilidad social en la creación de esta cultura democrática y en la defensa del horizonte de valores compartidos en todas las esferas del reconocimiento. Luchar por este cambio social mejora las condiciones de vida de la sociedad y repercute directamente en el bienestar de las personas a las que acompañamos en la relación.

Institucionalización del reconocimiento

Según Honneth, dentro de la eticidad democrática se regula la forma de actuar de las personas en las relaciones y se establecen maneras de actuar cooperativas. Es lo que otros autores llaman instituciones relacionales (Parsons) o esferas éticas (Hegel). En estas esferas de relación ética, se institucionalizan los roles sociales y todas las personas se complementan para dar reconocimiento a las otras personas. Honneth lo define como el “comportamiento recíprocamente esperable” (2014, p.168). Es como una moral compartida del reconocimiento.

En la eticidad democrática que propone Honneth, se identifican tres esferas institucionales: las relaciones personales, la economía de mercado y la vida público-política. La participación en las

tres instituciones permite desarrollar una vida ética. Estas tres esferas institucionales son importantes en el ámbito socioeducativo porque, en primer lugar, los servicios y entidades y sus profesionales forman parte de ellas y, en segundo lugar, porque los educadores y las educadoras sociales trabajan con las personas a las que acompañan en estos tres niveles de relación y hacen una tarea de mediación entre ellas y la persona acompañada para favorecer experiencias de reconocimiento y prácticas de libertad.

Las relaciones personales se vinculan con la esfera de reconocimiento del amor, y se refiere a la libertad social que se encuentra en las amistades, las familias y las relaciones físicas. Hay un acuerdo compartido sobre las prácticas esperables en esta esfera de relación. Honneth usa a Piaget para explicar que estas relaciones son un espacio de experimentación donde las personas se revelan los sentimientos, actitudes y obligaciones. Dan confianza y seguridad de que todo será tenido en cuenta y ofrece un espacio para la autoexploración ética. A partir de las relaciones familiares, las personas “se ayudan recíprocamente a ser aquel en quien uno quiere convertirse en la sociedad sobre la base de su propia individualidad” (Honneth, 2014, p.231).

La economía de mercado se refiere al trabajo, el consumo y el mercado, y forma parte del sistema económico actual, que recibe muchas críticas de Honneth (2014) puesto que considera que no es una institución relacional por lo que no se puede entender como una esfera de libertad social. Siguiendo a Durkheim, Honneth piensa que la libertad social en la esfera del mercado demanda garantías jurídicas y mecanismos discursivos para que se tengan en cuenta los intereses de todas las personas. Por otro lado, considera que el mercado laboral posibilita la libertad social, pero hoy en día esta institución está alejada de la eticidad democrática que propone, y es necesario reestructurarla y repensarla para promover en ella un contexto relacional de reconocimiento ético. Honneth define esta institución como ilegítima e injusta, puesto que no ofrece las condiciones para un acceso y participación igualitario. Además, considera que hay una falta de indignación pública y poca resistencia política que promueva luchas por el reconocimiento.

La vida público-política es la esfera de la deliberación y la construcción de la voluntad pública. Es el espacio donde se construyen las normas de convivencia y se constituye la legislación. Es la esfera donde la ciudadanía decide en conjunto, participa de manera ilimitada y voluntaria en la construcción de la “voluntad democrática” (Honneth, 2014, p.340). En esta vida pública se da la libertad social, en tanto que se institucionaliza a nivel de sociedad el estado de derecho. Permite el intercambio de opiniones, la pluralidad, la negociación pública y la instauración de intereses comunes. En esta esfera no se participa de forma natural, sino que hay que tomar la decisión de participar en ella. Muchas veces, las personas que acompañan los y las profesionales de la educación social no tienen las herramientas, las motivaciones o el interés en participar. Será trabajo de la educación social promover su participación para que puedan experimentar la libertad social que ofrece esta institución, así como para ayudar a desarrollar las capacidades necesarias para introducirse y tener voz en la vida pública. También para reclamar que sea accesible. Para ello, es necesario establecer unas normas construidas desde el consenso y que este consenso sea revisable y transformable de forma democrática.

La institucionalización de las prácticas de reconocimiento en las tres esferas lleva a lo que Honneth llama vida ética. A modo de resumen, Hanhela (2014) explica la idea de Honneth sobre la vida ética. Detalla que las tres esferas de reconocimiento (familia, sociedad civil y estado) crean, respectivamente, tres tipos de lenguaje: necesidades y emociones, racionalidad instrumental y razón, y honor que corresponden a los tres tipos de reconocimiento. Esto se realiza en tres instituciones: las relaciones personales, la economía de mercado y la formación de una voluntad democrática. En las relaciones personales la persona aprende que todos y todas

tenemos necesidades que se deben satisfacer con amor. En la economía de mercado, la persona aprende que todos son iguales como seres que usan la razón, tienen conciencia y son responsables moralmente. En la formación de una voluntad democrática, la persona aprende a participar activamente y a desarrollar su autoestima. Aunque Honneth evita hablar de una intencionalidad educativa o de un proyecto educativo centrado en el desarrollo del reconocimiento mutuo y de una eticidad democrática (Hanhela, 2014), sus aportaciones son potencialmente útiles a la hora de trasladarlas al campo socioeducativo.

2.4.3. Aplicaciones de la teoría de Honneth en el ámbito socioeducativo

Las teorías presentadas en este artículo han sido ampliamente utilizadas en el ámbito social y educativo por diferentes autores. El propio Honneth (2011) afirma que las profesiones sociales juegan un papel importante en el mantenimiento del reconocimiento social.

Este hecho demuestra su aplicabilidad y la pertinencia de ponerlas en práctica en los ámbitos de intervención de la pedagogía social y la educación social, tales como: la infancia y el trabajo familiar (Díaz y González, 2015; Štirn, 2015); la discapacidad y la atención a la diversidad e inclusión (Garrett, 2010; Fernández y Vasco, 2012; Otero y Fernández, 2017; Reeve, 2012); el sistema educativo (Graham et al., 2016; Stojanov, 2016); las desigualdades y la justicia social (Dotolo et al, 2018; Juul, 2012); ocio y deporte (Andersen, 2015); educación de adultos (Fleming, 2016; Sandberg, 2016); trabajo comunitario (Fascioli, 2012; Huttunen y Heikkinen 2004; Tuama, 2016); entre otros.

En lugar de describir cómo se ha aplicado la teoría en cada campo específicamente, ofrecemos una visión general de algunas de las consideraciones para la práctica que surgen de la aplicación de las teorías por parte de la literatura revisada. Esto nos lleva a identificar diferentes aportaciones de las teorías de Honneth que han sido aplicadas al trabajo socioeducativo. La teoría de Honneth:

- Da indicaciones sobre las condiciones sociales y educativas que promueven el desarrollo y bienestar humano (Altmeyer, 2018; Hamer, 2012, 2013; Hanhela, 2012; Juul, 2012; Malany, 2018; Sandberg, 2016; Štirn, 2015). Permite identificar la autorrealización y el reconocimiento como un objetivo educativo.
- Promueve el desarrollo de la identidad, las capacidades y la agencia a través de las formas de reconocimiento y participación, tanto a nivel individual como comunitario (Gabriel, 2017; Gil, 2015; Gonçalves y Garcia, 2016; Fascioli, 2012; Fleming, 2016; Tuama, 2016). Buscar la participación de las personas acompañadas en las diferentes instituciones y esferas de reconocimiento construye una identidad en la persona basada en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.
- Ayuda a tomar en cuenta cómo los y las profesionales afectan a la persona en la relación socioeducativa y da indicaciones sobre cómo llevar la interacción cotidiana con las personas a las que acompañan y también con el resto de profesionales (Altmeyer, 2018; Garrett, 2009; Henning, 2016; Huttunen y Heikkinen, 2004; O'Brien y Maynooth, 2013; Otero y Fernández, 2017; Reeve, 2012). Se relaciona con las virtudes y carácter de los y las profesionales y establece algunas capacidades a desarrollar para establecer relaciones de reconocimiento (Koskinen, 2018). Vinculan su teoría con el respeto, el cuidado, la participación y la estima social (Cefaï, 2015, Díaz y González, 2015; Hamer, 2011, Stojanov, 2016, 2010), la confianza y el apoyo (Reeve, 2012), la empatía (Houston, 2009; Malany, 2018; Stojanov, 2016; Kukar, 2016), la capacidad de conocer y

comprender a la persona (Rähme, 2013; Malany, 2018). Actitudes que permitirán establecer una relación de reconocimiento recíproca.

- Da herramientas para analizar y evaluar las relaciones y vínculos que la persona establece en las diferentes esferas de reconocimiento y las condiciones estructurales en la que está envuelta (Dotolo et al., 2018; Houston, 2009; Reeve, 2012). Esto permite hacer un diagnóstico de la situación de la persona que ayuda a planificar la intervención (Graham et al., 2016; Hanhela, 2014, 2012; Henning, 2016). Por ejemplo, analizando las violaciones del respeto, identificando las ausencias de reconocimiento y reflexionando sobre la realidad de la persona y las posibilidades de reconocimiento (Andersen, 2015).
- Ofrece estrategias de reflexión, cuestionamiento y crítica hacia las instituciones para promover la libertad y el reconocimiento (Bainbridge, 2015; Dotolo et al., 2018; Fleming, 2016). Implica aplicar los conceptos de libertad jurídica y moral y promover procesos reflexivos en las instituciones para diagnosticar e instaurar prácticas de reconocimiento y libertad.
- Promueve luchas por el reconocimiento que tengan como objetivo la justicia, la inclusión social y el cambio social (Bainbridge, 2015; Dotolo et al., 2018; Hamer, 2011). Implica adoptar una eticidad democrática en las instituciones, basada en la estima mutua, la solidaridad y unos valores compartidos (Fascioli, 2012; Huttunen y Heikkinen, 2004) que lleven a las instituciones al compromiso ético-político (Gabriel, 2017) y a la responsabilidad social (Garrett, 2009).

Todas estas acciones dan pistas para conseguir la autorrealización de las personas en el ámbito socioeducativo a través de la promoción del empoderamiento individual y comunitario y la agencia de las personas. También son útiles para reflexionar, por un lado, sobre las propias prácticas y sus consecuencias a nivel individual y de equipo. Por otro lado, para promocionar prácticas y movimientos sociales que lleven a la institucionalización del reconocimiento, al cambio social y político, a la justicia social y a la responsabilidad individual y compartida.

2.4.4. Principios socioeducativos de la teoría de Honneth

Todas las ideas expuestas por Honneth y las aplicaciones identificadas en el campo socioeducativo nos permiten establecer una serie de principios socioeducativos basados en la teoría del reconocimiento y la eticidad democrática. Estos principios son útiles para cualquier profesional de la educación social para promover una relación ética de reconocimiento y una eticidad democrática en su contexto de intervención. Estos principios son:

PH1-Visibilizar a la persona como un ser poseedor de dignidad y derechos que posee necesidades, emociones, habilidades y capacidades únicas. Este principio pasa por dejar de ver a la persona con la que el profesional se relaciona como una víctima y reconocerla como un agente moral con derechos, agencia y capacidades. Además, trata de combatir la invisibilización pública de la persona otorgándole autoridad moral. Esto significa visibilizar a la persona en un espacio físico y temporal a través de la adopción, de manera intencional, de expresiones sociales que demuestren que se están tomando en consideración sus necesidades, emociones, habilidades y capacidades y que puede participar en cualquier actividad de manera plena e igual. Esta visibilidad no solo se tiene que dar en la relación, sino que se tiene que buscar también en la sociedad.

PH2-Realizar una evaluación y análisis de la condición social de la persona en relación con las tres esferas de reconocimiento. La teoría del reconocimiento es útil para analizar los tipos de relación y vínculos que la persona establece, y también para dar herramientas y guías de actuación en lo cotidiano. Se trata de realizar un análisis de la situación de la persona en las tres

esferas de reconocimiento (la afectividad emocional, el reconocimiento jurídico y la apreciación social) para después poder plantear actuaciones. Es decir, identificar las evidencias de la práctica para analizar hasta qué punto la persona goza de las diferentes formas de reconocimiento.

PH3-Identificar, analizar y combatir las experiencias de desprecio y las patologías sociales que intervienen. Este principio trata de hacer un análisis de la situación de la persona en tres niveles. En primer lugar, es necesario identificar las formas de desprecio que la persona recibe en su entorno en las tres esferas de reconocimiento propuestas por Honneth. En segundo lugar, el/la educador/a social debe tomar conciencia de cómo sus actitudes y comportamientos en la relación pueden crear experiencias de desprecio, con el objetivo de garantizar que la relación socioeducativa sea una experiencia libre de ellas. Y, en tercer lugar, se trata de desarrollar lo que Honneth llama una “conciencia de la injusticia” que haga sensible al o la profesional a las violaciones de derechos que se dan en la sociedad y que afectan a su reconocimiento y a su capacidad de participación plena. Como educadores y educadoras sociales, tendrán que identificar las tensiones en las tres esferas y tratar de canalizarlas en formas de relación éticas en la medida de lo posible.

PH4-Hacer de la relación socioeducativa y del entorno de la persona un ambiente de reconocimiento que busque su autorrealización. Se trata de incorporar actitudes de reconocimiento en la relación socioeducativa basadas en el buen trato, que promuevan la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima de la persona a través del amor, el respeto y la solidaridad. Estas actitudes deben ir dirigidas a promover (a) relaciones afectivas que tengan en cuenta la afectividad, la corporalidad y las emociones de la persona, (b) relaciones jurídicas donde la persona puede participar de manera igualitaria ya que es vista reconocida como un ser libre e igual con derechos y responsabilidades; y (c) relaciones en la comunidad (ya sea la comunidad educativa donde se produce la intervención o en la comunidad social), donde se reconoce y se acepta la singularidad de la persona y sus capacidades únicas de tal manera que esta se siente parte de dicha comunidad y se siente considerada por los miembros que la integran.

PH5-Promover luchas por el reconocimiento a nivel personal, político y social. Según Honneth, las luchas por el reconocimiento buscan romper las injusticias vividas, visibilizar a personas y colectivos, cambiar las normas sociales y otorgarles reconocimiento. No obstante, si la persona está en una situación de invisibilización puede no iniciar esta lucha. Los educadores y las educadoras sociales tienen dos tareas en este sentido. Promover en la persona con la que se relaciona esta actitud de lucha y disidencia contra las injusticias que vive y convertir esta actitud en una motivación para el aprendizaje que genere una lucha por el reconocimiento. Por otro lado, ejercer una actitud y una práctica de resistencia con el objetivo de provocar cambios sociales en favor de la visibilización y el reconocimiento de las personas a las que el educador o la educadora atiende. Luchar por este cambio social mejora las condiciones de vida de la sociedad y repercute directamente al bienestar de las personas a las que atendemos en la relación.

PH6-Garantizar en la medida de lo posible esferas de libertad negativa, positiva y social. Consiste en crear espacios públicos que garanticen la libertad de la persona y su participación en la relación socioeducativa y en la sociedad con autodeterminación y autonomía. Para ello, es necesario preparar a la persona de manera gradual para que ejerza sus libertades en las diferentes esferas y también una mediación con el entorno para que estas libertades sean posibles. En definitiva, se busca el empoderamiento de las personas para que ejerzan su libertad y autodeterminación.

PH7-Promover la crítica y la autoevaluación para mejorar la práctica socioeducativa y el entorno social y para resolver los conflictos éticos desde una perspectiva del bien común. Se trata de analizar críticamente las prácticas que suponen un conflicto ético con el objetivo de llegar a un consenso de manera racional pero contextualizada y situada. Se trata de evaluar los conflictos éticos de la sociedad, la institución, la relación y la propia práctica de manera dialogada y situada. Para ello, es necesario dejar de lado los valores y los intereses propios para abordar el problema teniendo en cuenta la opinión y las reacciones de todas las personas afectadas, con el objetivo de llegar a una solución que sea útil para todos los agentes implicados. Honneth, pone énfasis en la necesidad de una formación ética del carácter a través de la cual se desarrollen las virtudes que posibiliten las relaciones éticas y de reconocimiento y la capacidad de resolver los conflictos éticos.

PH8-Procurar un ambiente institucional que practique una eticidad democrática. Según Honneth, las instituciones no solo son una garantía de los espacios de reconocimiento, sino también de la comunicación social y de la participación plena e igualitaria de todos los individuos y de la generación de espacios de reflexión y revisión de las relaciones. Este principio consiste en institucionalizar a nivel formal y normativo las prácticas de reconocimiento. Se trata de crear una infraestructura que regule las actitudes de reconocimiento y libertad e implemente estas prácticas a nivel institucional. Por ejemplo, estableciendo normas, hábitos, rutinas y prácticas de reconocimiento. Se trata de crear un “comportamiento recíprocamente esperable” a nivel formal e institucional.

PH9-Asumir un sentido de responsabilidad crítico basado en la reciprocidad, la inclusión y la solidaridad. Honneth, a través de su teoría, expone que vivimos en una sociedad con un horizonte de valores compartidos que nos viene dado pero que se construye a través del consenso y nos ayuda a establecer relaciones de reconocimiento. Para el autor, este horizonte de valores compartido debe ser abierto y plural con el objetivo de incluir a todas las personas dentro de las normas de reconocimiento, practicando valores de reciprocidad, solidaridad, empatía y cooperación. Este principio pasa, por tanto, por adoptar un sentido de responsabilidad social en la creación de una cultura democrática y de valores en las relaciones sociales y socioeducativas, donde todas las personas se relacionan de manera recíproca, inclusiva y solidaria y que, cuando estos criterios no se dan en la relación, sea posible revisar y cambiar el horizonte de valores compartido con el fin de asegurar el reconocimiento de todos los miembros de la sociedad.

2.5. Aportaciones de las teorías sobre la experiencia, el mundo ético y la teoría de la valoración de John Dewey⁸

John Dewey es un referente del campo de la pedagogía desde inicios del siglo XX. Destaca por sus aportaciones al ámbito desde una ética educativa centrada en el contexto, en las virtudes, en la experiencia vivida y en las relaciones democráticas.

El análisis de sus obras “Critical theory of ethics” (1891) y “Teoría de la valoración” (2008) y la revisión sistemática de la literatura permiten identificar las ideas de Dewey que son susceptibles de ser utilizadas en el ámbito socioeducativo y analizar cómo se usan en el ámbito académico y profesional. A continuación, se presenta el enfoque filosófico que adopta Dewey, sus principales aportaciones y la manera como se han utilizado en el ámbito social y educativo. Por último, se establecen una serie de principios socioeducativos que aplican las ideas de Dewey en el ámbito de las relaciones socioeducativas.

2.5.1. Posicionamiento ético de las teorías de John Dewey

La finalidad ética de la teoría de Dewey es el desarrollo humano, la autorrealización individual y la autotransformación (Bray, 2009; Honneth, 2011; Karafillis, 2012; Vaught, 2003). Dewey entiende el desarrollo humano desde dos ideas sobre las personas: en primer lugar, que tienen un potencial innato para adquirir y desarrollar sus habilidades (van der Ploeg, 2016) y, en segundo lugar, que son capaces de interactuar de manera efectiva y significativa con su entorno físico y social (Vaught, 2003). Define este desarrollo como un proceso de expansión constante de los horizontes de las personas que, a través de las experiencias que viven, las lleva a formar nuevos propósitos y respuestas que darán sentido y modificarán las nuevas experiencias (Sund y Öhman, 2014). Este autor pone el foco en la dignidad y la igualdad universal de cada individuo y entiende que todas las personas son igual de importantes, más allá de sus características, capacidades o estatus (Danforth, 2001).

Dewey define su idea de ética como una ética pragmática, que implica “el rechazo a las distintas formas de razonamiento que se basan en principios absolutos” (Mougan, 2019, p.294). Es decir, Dewey afirma que las realidades se construyen a partir de las experiencias que viven las personas. De esta manera, se define la ética de Dewey como una ética contextual. Esto significa que, aunque Dewey tiene en cuenta los estándares, los principios y las reglas establecidas sobre el comportamiento humano (Garrison, 2004), no acepta la trascendencia de estas reglas. La ética de Dewey, por tanto, no cree en fines estáticos o principios universales, sino que se basa en la vida y en la experiencia humana vivida (Bray, 2009; Johnston, 2012; Karafillis, 2012; Kegley, 2011; McVea, 2007). Según Dewey, en dicha experiencia, las normas y reglas no son suficientes puesto que no dan respuesta a todas las realidades y situaciones que el contexto presenta. Para él, es necesario que sean las personas, a través de su inteligencia y su conocimiento del contexto y la realidad, las que aborden cada situación y la interpreten, para ser sensibles a las necesidades de las personas y a las consecuencias de sus actos (Caspary, 1990; Mougan, 2018). Por este motivo, Dewey da especial relevancia a las consecuencias de las acciones (Simpson y Sacken, 2015; van der Ploeg, 2016).

⁸ Parte de este trabajo fue presentado en la comunicación “El mundo ético de la educadora y el educador social: John Dewey y la educación del carácter”, en el marco del IX Congreso Internacional de Filosofía y Educación, celebrado en septiembre de 2019.

Esta perspectiva contextualista toma un papel importante para pensar la ética en el día a día, puesto que, si se niega el contexto, se pierde la complejidad y la riqueza de la experiencia diaria (Kegley, 2011). En esta idea de Dewey, las personas están ligadas a la ética y al revés, ya que precisamente esta ética permea todos los aspectos de la vida de las personas (Young y Annisette, 2009).

Ante este enfoque surgen algunas críticas que tildan la ética de Dewey como relativista (Liu, 2014; Rosenbaum, 2013). Sin embargo, tal como Karafillis (2012) matiza, estas críticas son rechazables porque el posicionamiento contextual de Dewey no se limita ni a los principios generales ni tampoco a la particularidad de cada caso. Dewey intenta establecer un equilibrio entre lo contextual y lo universal. Por un lado, se basa en las situaciones particulares de conflictos concretos para dar respuestas morales; y, por otro, crea sistemas de valor que deben revisarse cada vez que los conflictos afloran y cambiarlos a medida que cambia el mundo (Dreyfus y Dreyfus, 2004; Lera St Clair, 2007).

Según Dewey el desarrollo y la autorrealización están conectados con la formación de la individualidad de la persona (Lera St Clair, 2007), es decir, su carácter. Esta formación de la individualidad que Dewey propone se da a partir de la combinación de los actos y comportamientos de la persona que definen sus hábitos y costumbres, de las consecuencias de estos actos y del sentido de pertenencia social que tienen y su participación en la comunidad (Bergman, 2005; Bray, 2009; Karafillis, 2012; Mougán, 2018). Los intereses y los hábitos de las personas se construyen en relación con las demás, y son los que definen su carácter, de tal manera que persona y contexto están vinculados e interactúan continuamente (Pamental, 2010). Se podría decir que no se focaliza en la ética del individuo como un ser autónomo, sino que lo ubica dentro de lo que llama un mundo ético (Karafillis, 2012).

Dewey concibe el sujeto ético como un sujeto social, es decir, como un ser interdependiente que forma parte de una comunidad y que es capaz de dar respuesta a las demandas éticas de los demás (Kegley, 2011). Esto implica que la personalidad de las personas se forma por un sentido de libertad y responsabilidad moral (Webster, 2008), puesto que para Dewey la ética no consiste en escoger la mejor opción, sino ser consciente de cómo nuestras decisiones van a influenciar a los demás. Adquiere un carácter social, político e institucional (Mougán, 2018), ya que pone el foco en el bienestar de los grupos sociales, las instituciones y las normas constituidas a partir de la participación en ellos (Popp, 2015).

La formación del sujeto ético es un proceso continuo que se desarrolla tanto por las expectativas sociales que vienen dadas por la sociedad como a través de la toma de decisiones y las formas de actuar de las personas (Young y Annisette, 2009). Por un lado, el hecho de pertenecer a una comunidad hace que las personas adopten las obligaciones dadas a través de una moral concreta y, por otro lado, para Dewey, es necesario tener las capacidades empáticas y de razonamiento que integren la razón, la emoción, las habilidades sociales y la imaginación (Kegley, 2011). Aunque esta idea ética de Dewey da pistas sobre cómo promover procesos de educación moral, este no es el objetivo de la educación social. Es por este motivo que centramos sus ideas en la formación del carácter ético de los educadores y las educadoras sociales.

Los educadores y educadoras sociales adquieren la responsabilidad de preguntarse cómo está formado su carácter moral y qué consecuencias tiene en las personas a las que acompañan. En este momento toma relevancia la ética de las virtudes. La ética de las virtudes lleva de las reglas absolutas a los contextos particulares; a preguntarnos en cada situación “¿Qué haría un buen educador?”. A través de la práctica diaria es como se podrán adquirir dichas virtudes (Pagan, 2008). Dewey cree que todo lo que uno aprende en su vida diaria y académica contribuye a

entender y afrontar problemas éticos, por lo que los educadores y las educadoras sociales son capaces de desarrollarse éticamente a través de las experiencias y situaciones que se van encontrando (Simpson y Sacken, 2015; Sund y Öhman, 2014).

Da especial relevancia a los procesos personales de deliberación y reflexión. Esta deliberación proyecta las posibles acciones a seguir y sus consecuencias, los valores que entran en juego y los propósitos y deseos para escoger la solución más inclusiva posible, sabiendo que nunca podrá ser una respuesta completa (Caspary, 1990). Concretamente, y ligado al contextualismo, la deliberación ética que Dewey propone comienza en el momento en que los valores de las personas entran en conflicto con problemas prácticos de la vida diaria y surgen cuestiones respecto a cuál es la mejor manera de actuar en una situación concreta, única y particular (Caspary, 1990; Kotzee, 2018; Semetsky, 2009). Se entiende, pues, la ética de Dewey como un proceso de deliberación, concreto y experiencial, analítico e imaginativo y como un proceso de autorealización y formación del carácter (McVea, 2007).

La práctica socioeducativa, a través de este tipo de ética social y de la formación del carácter ético de las personas, contribuye al desarrollo de una relación de paz, igualdad y justicia social, así como a la reflexión sobre la dimensión ética de la práctica socioeducativa desde un punto de vista social (Danforth, 2001). Dewey insta a educadores y educadoras a cultivar las capacidades necesarias para identificar cómo pueden mejorar las condiciones de los demás, aunque Dewey no explica cómo llevar a cabo este reto (Fishman y McCarthy, 2010). Lo que sí sabemos es que, según Mougan (2018), su perspectiva ética se centra en el cultivo de la inteligencia moral del profesional, que se podría llamar “madurez ética”, donde la adopción de una ética contextual significaría considerar relevantes los bienes, valores y virtudes necesarias para el buen desarrollo de una ética profesional, sobre todo en la toma de decisiones y el afrontamiento de dilemas éticos.

Aunque Dewey se focaliza en la formación del sujeto ético, también lo hace desde una visión de comunidad e igualdad. Dado que las experiencias que forman el desarrollo de las personas se dan en interacción con las demás, Dewey pone el foco en la importancia de las relaciones, la cooperación y la solidaridad como base de una vida social y democrática (De Lissovoy, 2018; van der Ploeg, 2016). Para Dewey, la comunidad debería ser un espacio social cambiante donde todas las perspectivas y puntos de vista sean bienvenidos de forma igualitaria (Danforth, 2001). Para ello, es necesaria la cooperación social (Bray, 2009). En este sentido, Dewey define el espacio público como un espacio cooperativo donde un grupo de personas se preocupan y colaboran para resolver problemas que afectan al bienestar de todos (Bray, 2009; Johnston, 2012). De esta manera, insta a crear un diálogo para preguntarnos en qué tipo de sociedades vivimos y qué podemos hacer para mejorarlas (Bray, 2009; Evans, 2010).

Dewey apuesta por la democracia, no como gobierno, sino como una manera de vivir juntos y como espacio para comunicarse y tomar decisiones (Kotzee, 2018). La idea de democracia de Dewey se basa en dos aspectos: (1) en que cada persona tiene algo que decir y tiene parte de responsabilidad y (2) en que es necesario remediar los factores de desigualdad que no permiten a las personas desarrollarse (van der Ploeg, 2016). La democracia, vista desde la perspectiva de Dewey, se convierte en un principio activo, una experiencia comunicativa conjunta y una ética práctica y cotidiana de la interacción humana y la vida en comunidad que implica un entendimiento ético entre la persona y la comunidad (Danforth, 2001; De Lissovoy, 2018).

En esta visión de la ética social son necesarias las relaciones empáticas, la interacción dialógica y la participación para resolver los problemas de manera particular y no usando sistemas normativos estáticos (Bray, 2009; Vaught, 2003). Este diálogo en las comunidades se construye

a través del lenguaje, creencias y valores compartidos y, aunque Dewey reconoce que puede ser una tarea compleja, no es motivo suficiente para eludir el compromiso de mejorar la experiencia de la comunidad (Bray, 2009). Para que este diálogo diverso se dé, es necesario un nivel de compromiso social, de responsabilidad hacia las personas y de acuerdo mutuo para aceptar las diferencias de creencias y el compromiso para dejar que los demás se expliquen y contribuir a la mejora de la comunidad (Bray, 2009; Danforth, 2001).

El modelo ético democrático de Dewey tiene un sentido utilitarista, en tanto que apuesta por comprometer los derechos de los individuos en pro de los derechos de la comunidad (Brouse et al., 2005; Danforth, 2001). Justifica este posicionamiento argumentando que el desarrollo de las personas y de la comunidad operan de manera recíproca (Danforth, 2001). De esta manera, vincula el bien común al bien individual, ya que su fin es facilitar las condiciones necesarias para el autodesarrollo creando un sentido de responsabilidad compartida. Es decir, desarrollar la igualdad de la comunidad requiere un conjunto de relaciones que favorecen el empoderamiento de las personas y desarrollar sus capacidades a través de la cooperación (Bray, 2009; Gregory, 2000).

Por último, Dewey entiende la educación como un proceso democrático y moral que lleva a la emancipación y la libertad (Dyke, 2006). Crick (2016) afirma que el objetivo de la educación democrática que propone Dewey busca el desarrollo de las habilidades necesarias para criticar y confrontar la comunidad a partir de un proceso comunicativo en la esfera pública, cuando esta no deja desarrollar plenamente a alguno de sus integrantes. Esta visión, no obstante, es criticada por su componente utópico (Evans, 2010). Aun así, una educación democrática debería incitar a las personas a examinarse y a decidir por sí mismas (Evans, 2010).

Según Allsup y Westerlund (2012), el educador o educadora debería tener la capacidad para reconstruir y reorganizar el contexto educativo y los valores que lo rigen para favorecer el desarrollo de todas las personas y cumplir con las exigencias morales de la ética propuesta por Dewey. Si el educador o la educadora opta por seguir recetas institucionales y fijas, las personas caen en un estado de alienación. Por este motivo, según la propuesta ética de Dewey estamos instados, como profesionales de la educación, a desarrollar las propias habilidades morales o virtudes que permitan cumplir el objetivo de la educación democrática.

2.5.2. Conceptos clave de la teoría de Dewey

Para profundizar en la tesis de “la madurez ética” profesional que permita desarrollar una educación democrática se desarrollan, a continuación, tres conceptos clave de la teoría ética de John Dewey: la experiencia ética, el mundo ético y la teoría de la valoración.

2.5.2.1. La experiencia como escenario para una vida ética

Para Dewey la experiencia es una interacción entre la persona y el mundo que genera aprendizaje y tiene implicaciones éticas (Woodland, 2016). La experiencia no es la adquisición de una serie de conocimientos, es la conexión entre los hechos y las metas, las aspiraciones y los propósitos con el objetivo de entender una situación singular para reconstruirla, reevaluarla y crear nuevos valores de ella (Semetsky, 2009). Según Dewey, la experiencia está gobernada por dos principios: la continuidad y la interacción.

La continuidad se refiere al concepto de temporalidad. Significa que cada experiencia se nutre de experiencias pasadas y, a su vez, cambia las experiencias futuras. Por tanto, cada experiencia es la base de una nueva experiencia y modificará las condiciones en las que se da y las

preferencias y actitudes de la persona en relación con ellas (De Lissovoy, 2018; Hohr, 2010; Leßmann, 2009; Sund y Öhman, 2014). A este principio de continuidad le podemos llamar “hábito”, entendiéndolo como la formación de actitudes emocionales e intelectuales y la sensibilidad para responder a las condiciones en las que vivimos (Bergman, 2005).

La interacción se refiere al contacto con objetos y personas que nos rodean. Esto significa que existen condiciones objetivas del entorno que generan la experiencia y unas condiciones internas de la persona que determinan cómo la vive. Estas condiciones entran en interacción y crean lo que Dewey llama “situaciones”. Podemos afirmar que la experiencia nunca es personal, sino que, a partir de las situaciones, se da una transacción entre el individuo y el entorno (Leßmann, 2009; Pamental, 2010; Semetsky, 2009).

La vida es una serie de situaciones donde se combinan los dos principios, lo que una persona aprende en una situación posibilita que entienda y aborde de manera efectiva nuevas situaciones, en tanto que cada aprendizaje cambia con cada nueva experiencia (Dyke, 2006; Leßmann, 2009). De esta manera se aprende y las personas crecen y se desarrollan. La persona es el centro de la experiencia, pero siguiendo la perspectiva ética de Dewey, las experiencias siempre dependerán de la interacción de la propia persona y de su contexto.

Dewey incluye en su propuesta de aprendizaje experiencial la dimensión afectiva y ética, donde la empatía y la compasión adquieren relevancia como garantes del bienestar de las personas (Simpson y Sacken, 2015). Para Dewey, en cada experiencia, racionalidad y emocionalidad van de la mano. Dewey llama a este proceso de interconexión “unidad”, la cual implica integrar la cognición, la emoción, la comunicación y la acción. Cuanta más armonía haya entre estas dimensiones más significativa será la experiencia.

Por un lado, Dewey otorga un rol central al desarrollo emocional, ya que a través de la experiencia también se llega a una transformación emocional (Hohr, 2010). Si las emociones son buenas, se organizará y estructurará mejor dicha experiencia. Además, la propia experiencia también es generadora de emociones, por lo que se puede entender que, trasladándolo a la práctica socioeducativa, en cualquier interacción, los educadores y las educadoras sociales tienen una responsabilidad en cuidar el tipo de emociones que se procuran a las personas con las que se relacionan, aunque no son responsables de cómo las personas las activan. Si se obvia el rol de las emociones y la respuesta emocional en la experiencia, se tomarán decisiones sin tener en cuenta cómo afectan y las consecuencias que pueden derivar (Young y Annette, 2009).

Por otro lado, Kotzee (2018) explica cómo se integra el pensamiento en la experiencia. El pensamiento surge haciendo preguntas sobre aspectos prácticos del mundo en el que vivimos. En esta experiencia se activan dos elementos, uno activo en el que alguien intenta conseguir algo en el mundo, y uno pasivo, en el que la misma persona siente las consecuencias de lo que hace. Finalmente, la experiencia es tratar de hacer algo y asumir sus consecuencias. En esta interpretación, el pensamiento y la acción forman parte de la misma experiencia (Rømer, 2015).

La experiencia educativa como escenario de intervención ética

Dewey define la educación como un desarrollo dentro, por y para la experiencia (Oral, 2013), aunque considera que no todas las experiencias son educativas por sí solas (Bergman, 2005). Para que estas se conviertan en experiencias educativas es necesario que las situaciones que las producen estén conectadas y creen hábitos integrados y centrales, siguiendo el principio de continuidad. Además, también es necesario que los educadores y las educadoras sociales apliquen el principio de interacción entendido como “reconocimiento”, lo que implica crear relaciones que cuidan, que escuchan, que apoyan y que confían (Danforth, 2001). Cuando esta experiencia articulada tiene éxito, Dewey le llama “experiencia consumada” y, solo en este caso,

será educativa (Oral, 2013). De esta manera, en un proceso de aprendizaje se da una secuencia de situaciones vinculadas por el principio de continuidad de la experiencia y el principio de interacción con las condiciones objetivas que el educador escoge (Leßmann, 2009).

El educador o la educadora social aprovecha las situaciones en las que se da la experiencia para guiar el proceso educativo de la persona, manejando y articulando las condiciones del entorno para que dicha experiencia se produzca (Leßmann, 2009). En otras palabras, el/la educador/a establece un entorno educativo flexible y organizado que permite crear situaciones de aprendizaje integrando las capacidades del sujeto, el resto del grupo, los intereses compartidos y una serie de condiciones objetivas (tareas, materiales, experiencias, etc.) (De Lissovoy, 2018).

Por otro lado, según las ideas de Dewey, la experiencia educativa necesita estar ligada a la experiencia de vida para que se den las condiciones para el desarrollo de la persona (Oral, 2013). Si no, deja de ser educativa. Es por este motivo que, en el diseño de las experiencias, es necesario que se tengan en cuenta las características personales y sus intereses y, a partir de ambas, se adapten las intervenciones (Brouse et al., 2005).

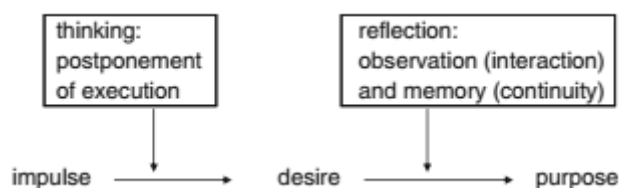
Otro aspecto para tener en cuenta en el diseño de la experiencia de Dewey es el sentido de comunidad, incorporando los intereses del grupo en la experiencia educativa como una retroalimentación del individuo y el grupo. Esta idea es interesante tenerla en cuenta en las intervenciones grupales, e implica una responsabilidad con las personas y con aquello que se quiere aprender. Según Dewey, esta responsabilidad pasa por: conocer las condiciones internas de las personas (carácter, experiencias previas, preferencias...), escoger los objetivos de aprendizaje de tal manera que todas las personas involucradas quieran participar y, por último, controlar que la experiencia común y compartida se dé para todas (Leßmann, 2009). En este caso, la experiencia educativa se convierte en una experiencia cooperativa, donde las personas interactúan y se retroalimentan y, además, donde el compromiso con los demás, les ayuda darse cuenta que las reglas no son inquebrantables y objetivas, sino que la moral se construye a través de un consenso humano (Goodman, 2009).

Después de analizar estas ideas, se puede decir que es responsabilidad del/la educador/a social diseñar experiencias educativas que devengan una experiencia ética, en tanto que busca el desarrollo integral de la persona a través de la relación y la práctica en un mundo comunitario. En resumen, cualquier experiencia educativa que incorpore el sentido ético de Dewey debería consistir en conocer las características de las personas, favorecer relaciones cooperativas, utilizar la experiencia educativa y prevenir las implicaciones éticas de cada aprendizaje (Dyke, 2006).

La experiencia como proceso de autoformación del sentido ético del profesional

Aprender a través de la experiencia da libertad a la persona ya que le proporciona la sabiduría y el poder para evaluar, escoger y actuar por sí misma (Leßmann, 2009). Dewey llama a este poder autocontrol. El proceso de autocontrol pasa por posponer una acción inmediata para poder pensarla. En este pensar se ponen en marcha los dos principios de continuidad e interacción que llevan a la reflexión y, de esta, a la acción (figura 10). Según Dewey, este proceso en el desarrollo de la acción es uno de los grandes objetivos de la educación.

Figura 10. Proceso de autocontrol en la experiencia educativa



Fuente: Extraído de Leßmann (2009, p.456)

Esta idea también podría ser útil como herramienta para crear experiencias informales de educación moral, pero este no es el foco de la educación social. Sin embargo, también se puede utilizar como un proceso de autoformación del sentido ético profesional. Es decir, los educadores y las educadoras sociales, a partir de diseñar experiencias educativas, experimentarlas y reflexionar sobre ellas, aprenden cómo abordar de forma ética esas situaciones y las posibles tensiones y conflictos que surjan sin necesidad de aferrarse a los principios y las normas éticas, sino aplicando el enfoque contextual de Dewey (Casparly, 1990; Dreyfus y Dreyfus, 2004).

2.5.2.2. El mundo ético del educador o la educadora social

En las ideas de Dewey se menciona la responsabilidad de los/las educadores/as sociales tanto para crear experiencias educativas éticas como para desarrollar su propio carácter profesional. Para ello, es necesario que conciban sus acciones como acciones morales que los vinculan a los demás. Esto implica que, para desarrollar experiencias que sean educativas y éticas, los educadores y las educadoras sociales tendrán que entender que son parte de un mundo ético interconectado y relacional y responsabilizarse de desarrollar al máximo sus potencialidades y capacidades para ofrecer su mejor versión en este mundo ético.

La acción moral como conexión entre las personas

Según Dewey, en el momento que las personas actúan a través de la experiencia expresan lo que son y, a través de las consecuencias de esas actuaciones realizarán una serie de aprendizajes que determinarán quienes serán (Garrison, 2004). Esto implica que los educadores y las educadoras sociales formarán su carácter profesional a través de las experiencias que viven en las relaciones socioeducativas y, también, de las consecuencias que sus actos tengan en ellas. A su vez, también implica que la persona tendrá una experiencia más o menos ética que afectará a su desarrollo y autorrealización en función de cómo se dé esta interacción.

Es por este motivo que, según Stroud (2016), Dewey da especial importancia a los hábitos para la formación del carácter. El hábito, como principio de continuidad de la experiencia, es la predisposición para responder de una manera determinada ante diferentes situaciones y nos ayuda a establecer un equilibrio entre nuestras necesidades y el entorno. Los educadores y las educadoras sociales adquieren hábitos que les hacen responder de una forma determinada a las situaciones que se generan en la relación socioeducativa. A estas formas de respuesta les llama acciones morales, puesto que no pueden desvincularse de cómo afectan a la persona. Dewey define la acción moral de la siguiente manera: "is the appropriation and vital self-expression of the values contained in the existing practical world" (Dewey, 1891, p. 168). De esta manera, toda acción que se dé en la relación socioeducativa fruto de los hábitos del/la profesional se convierte en una acción moral, porque tendrá consecuencias en la persona. La

acción moral se da a través de la experiencia y esta, a su vez, en lo que Dewey llama un mundo ético (Semetsky, 2009).

La responsabilidad del mundo ético

El mundo ético es, en primer lugar, contextual, puesto que los principios y derechos que rigen en él se aceptan solo cuando la persona se reconoce en este mundo ético. Esto significa que, para que funcione, es necesario que las personas se sientan unidas a sus deberes mutuos. Además, Dewey (1891) lo define como imperfecto, por lo que debe estar abierto a abordar las situaciones singulares que vayan surgiendo. Las leyes morales del mundo ético surgen de la propia expresión de este mundo, por lo que deben ser pensadas como principios para la acción que tienen en cuenta y respetan las necesidades, poderes y circunstancias de las personas. La persona actúa en respuesta a una situación concreta que la interpela y no a una ley abstracta, por lo que estas leyes no tienen por qué servir de un caso a otro.

En el mundo ético de Dewey, las personas no son espectadoras del mundo, sino que forman parte de él. Se relacionan, actúan en él, se convierten en agentes activos y, por tanto, son también responsables. Dewey aclara que las leyes morales que operan en el mundo ético no son prescriptivas de forma acrítica. Es decir, no hay una obligación, sino que el vínculo social y la relación entre las personas son los que marcan sus principios y derechos. Aquí Dewey introduce el concepto de responsabilidad compartida. Dice que, en la acción moral (entendida como la práctica de valores), cada persona está haciendo la parte que le corresponde, no por recibir un pago o por sacar un provecho, sino porque es su responsabilidad (Dewey, 1891). Esto implica, en el ámbito que nos ocupa, que los educadores y las educadoras sociales tendrán que identificar cuál es su parte de responsabilidad y mantener una actitud proactiva en cumplirla. También pueden identificar responsabilidades y manifestar cuales son los compromisos de los diferentes agentes implicados en la relación socioeducativa.

La relación con las personas como componente del mundo ético

Tal como dice Dewey (1891), la libertad es real en el mundo ético en tanto que se consigue a través de un esfuerzo colectivo compartido por incrementar el poder de las personas para expresarse, asumiendo cada una su responsabilidad en la relación.

La comunicación se convierte en vector clave para deliberar sobre la propia experiencia y crear los lazos que permiten intercambiar ideas y sentimientos y a encontrar intereses y fines comunes (Crick, 2016). Dewey entiende la comunicación más allá de la transmisión de la información. Pone el foco en las consecuencias de la comunicación, por lo que trata de fomentar una comunicación encarada al cambio social y que sea consciente del impacto de nuestras comunicaciones en los demás (Fishman y McCarthy, 2010). Además, para poder realizar la deliberación ética son necesarias la comunicación y la cooperación, ya que la evaluación de la acción moral necesita poner en relación diferentes perspectivas y creencias (van der Ploeg, 2016). Crick (2016) destaca el uso de este ethos comunicativo como hábito en el ámbito pedagógico, ya que surge la necesidad de que las personas aprendan a comunicarse para hacer valer sus intereses y deseos. El fruto de la comunicación es la participación (Sund y Öhman, 2014) y, a partir de esta, surge la relación.

La formación del carácter como componente del mundo ético

La persona, en su mundo ético tiene que lidiar con lo que Dewey (1891) denomina: 1) la conciencia práctica de los ideales de conducta, 2) los dilemas morales y la conciencia de los propios ideales y 3) con el carácter moral (virtudes).

(1) La conciencia práctica de los ideales de conducta, es decir, la conciencia del mundo ético, de las obligaciones y de las responsabilidades y cómo estas afectan emocionalmente a uno/a misma. Dewey (1891) distingue tres niveles de conciencia moral:

- a. La conciencia convencional: la persona asimila las normas de un agente moral externo a través de la imposición del poder (castigo, recompensa, etc.). Genera ciertas convicciones sobre lo que hay que hacer y lo que no, que no son fruto de una reflexión independiente sino de la influencia social de las instituciones. Cree en los máximos morales.
- b. La conciencia leal: la persona constata a través de la experiencia el significado de las normas morales impuestas por un agente externo. Se identifica con las normas morales y las verifica. No hay una coacción, sino que lo siente como una expresión de su propia voluntad.
- c. La conciencia independiente o reflexiva: la persona no solo se apropia de las convenciones morales, sino que reflexiona sobre ellas. De manera independiente se cuestiona sus convicciones, propone sus propias ideas, critica las verdades y busca verdades más adecuadas. Esta actitud crítica se debe al constante ejercicio de reflexión. Este proceso no es individual, como un juicio privado, sino como un juicio compartido y discutido por las instituciones, hábitos y creencias. Pone en relación la teoría con las bases de su práctica.

El cambio de un estadio a otro no radica en el reconocimiento del deber, sino en la conciencia sobre la conducta. Según Dewey, cuando se es capaz de convertir las ideas en motivaciones para la conducta es cuando aparece el sentido del deber, es decir, la conciencia de un fin por realizar. Esto implica que las personas se sienten responsables cuando se dan cuenta de la importancia y la adecuación de sus acciones.

En esta toma de conciencia de la propia conducta no solo se puede apelar a un razonamiento moral, sino que también se han de tener en cuenta las respuestas emocionales y las relaciones de cuidado, sobre todo a la hora de valorar los conflictos morales que aparecen en la relación (Kegley, 2011; Mougán, 2018; Nelsen, 2013). Nelsen (2013) afirma que esta conexión del cuerpo con la mente, de la razón con la emoción permite crear relaciones de cuidado y nos aporta una dirección con la que proceder. Según el autor, Dewey utiliza el concepto cuerpo-mente como una unidad interrelacionada que nos permite vincularnos a las personas en un acto de cuidado a través del cuerpo, la mente y la emoción. Para Dewey, esta conexión del cuerpo-mente cobra gran importancia en el ámbito educativo ya que nuestra actuación de cuerpo-mente va a condicionar el contexto y la experiencia donde se crean las relaciones de cuidado. Nelsen da relevancia a este concepto ya que ayuda a los educadores a crear espacios de aprendizaje focalizados en el cuidado.

Dewey (1891) identifica la emoción, la inteligencia y la conciencia como los ingredientes de la intencionalidad, que define como la capacidad de la mente para experimentar y comprender el mundo. Está compuesta por las creencias, intenciones, deseos, actitudes, pensamientos, emociones, etc. (Popp, 2015). A través de la intencionalidad es como se asumen los compromisos comunes respecto a los derechos y obligaciones del mundo ético en el que se participa. La intencionalidad educativa, según esta idea, surge de la deliberación moral en la que se valora la adecuación ética de la acción teniendo en cuenta los componentes intelectuales, emocionales, racionales, etc.

Por otro lado, Dewey (1891) distingue entre tres acompañamientos emocionales en los juicios morales, relacionados con los estadios de conciencia anteriores. En la primera, aparece la conciencia de obligación donde la emoción se corresponde al sentido del deber, la persona siente que tiene que actuar porque debe hacerlo, porque es un deber o un derecho. Hay un sentido de la obligación que surge sin reflexionar sobre la naturaleza del acto. En la segunda, el acompañamiento emocional se da a partir de las emociones que surgen de la persona o de la situación concreta. Es decir, la aversión o interés que nos provoca la persona genera una emoción que acompaña al juicio moral. Por último, en la tercera, los juicios morales se acompañan de asociaciones accidentales que no tienen por qué pertenecer a la situación concreta. Se vincula la emoción a otras situaciones similares y la persona puede entender cómo se sienten los demás sin experimentar esa situación.

(2) Los dilemas morales y la conciencia de los propios ideales. Para Dewey, la moralidad comienza ante una situación problemática que parece no tener ninguna resolución éticamente justificada (Liu, 2014). El objetivo es averiguar cómo podemos actuar en el mundo, por lo que es necesario resolver los problemas asociados con vivir (Kotzee, 2018).

Dewey propone que la conducta moral es progresiva. Se refiere a la idea de que los fines morales deben progresar ante las situaciones cambiantes. Cuando los fines, las normas, los ideales, los principios o las reglas ya no nos sirven porque presentan problemas de valor, deben cambiarse. Existen dos caras de esta progresión, por un lado, el hecho de satisfacer los deseos y necesidades lleva a una visión mayor de lo que realmente significa satisfacción y por tanto nos lleva al a creación de nuevas capacidades y deseos; mientras que, por otro lado, el ajuste al contexto crea relaciones sociales más amplias y complejas.

Ante estos problemas, las personas toman decisiones morales que suelen conllevar un peso normativo. Por este motivo, es necesario que la decisión esté fundamentada a través de un proceso de deliberación (Vaught, 2003). Según Karafillis (2012) la evaluación de los conflictos morales permite incorporar prácticas que llevan a un mejor comportamiento ético. Según McVea (2007), Dewey piensa que la deliberación ética se puede entender como una herramienta de pensamiento a través de la cual podemos mantener la armonía entre nosotros mismos y lo que nos rodea y afrontar los retos que supone un mundo cambiante. En esta deliberación, Dewey (1891) propone considerar las reglas no como un principio que dice cómo actuar en un caso específico, sino como una herramienta de análisis de la situación. Las virtudes de la imaginación creativa, el pensamiento reflexivo, la acción experimental y la escucha serán centrales en estos procesos deliberativos (Liu, 2014; Low y Sonntag, 2013).

Vaught (2003) advierte que estos procesos de resolución deliberativa en los que se llegan a un acuerdo sobre cómo actuar no garantizan que la respuesta sea la adecuada. En este sentido, cuando los y las profesionales de lo socioeducativo deliberan sobre los conflictos de valor que presenta la experiencia y la relación, deben prestar atención a este hecho, pues pueden comprometer la libertad de las personas llegando a consensos que, en algunos casos, no estarían éticamente justificados.

(3) con el carácter moral (virtudes). Para Dewey, el buen carácter está relacionado con el conflicto moral y se refiere a las disposiciones internas que llevan a escoger el fin acertado y a dar la mejor respuesta. Según Dewey, la ética es la práctica de virtudes. Se pueden definir como comportamientos habituales que te llevan a actuar de una determinada manera (Liu, 2014). Según Lynch (2017), la perspectiva de las virtudes hace que nos preguntemos qué tipo de persona queremos llegar a ser, cómo actuamos en nuestras relaciones y qué rol tienen las

emociones en la vida moral. Según el mismo autor, es una ética que se puede relacionar con la ética del cuidado.

Algunas de las virtudes destacadas en la revisión sistemática pueden ser: la inteligencia crítica (Bray, 2009; Sund y Öhman, 2014), la crítica (Danforth, 2001), el pensamiento reflexivo (Baldacchino, 2008; Karafillis, 2012; Kotzee, 2018; Liu, 2014; Rømer, 2015), la felicidad como actitud (Bergman, 2005; Caspary, 1990; Fishman y McCarthy, 2010), la imaginación (Allsup y Westerlund, 2012; Liu, 2014; Rommetveit et al., 2013; Sund y Öhman, 2014), la meticulosidad (Dewey, 1891), comprehensividad (Dewey, 1891; Popp, 2015), agencia educativa y profesionalismo ético (Allsup y Westerlund, 2012), la responsabilidad (Kotzee, 2018; Lynch, 2017; Simpson y Sacken, 2015; Webster, 2008), el diálogo (Allsup y Westerlund, 2012), la franqueza y la integridad intelectual (Kotzee, 2018), la escucha (Low y Sonntag, 2013), la templanza (Dewey, 1891; Garrison, 2004), el coraje (Garrison, 2004), la sabiduría (Garrison, 2004; Kotzee, 2018; Semetsky, 2009), la compasión (Garrison, 2004), la consideración y la justicia (Garrison, 2004), el sentido común (Webster, 2008), la actitud de experimentación (Liu, 2014; Vaught, 2003; Weber, 2011), la reciprocidad (Lynch, 2017), la empatía (Lynch, 2017), la generosidad y caridad (Lynch, 2017), la intencionalidad (Popp, 2015), la tolerancia (Kotzee, 2018), el respeto (Goodman, 2009; Lynch, 2017), las experiencias interactivas (Goodman, 2009) y la abducción (Harris y Sandhu, 2017; Semetsky, 2009).

Para Dewey, no existe una virtud fija adecuada, sino que su adecuación depende del contexto social y de la situación concreta (Liu, 2014). Sin embargo, Dewey (1891) pone énfasis en el desinterés. No se refiere a que las acciones se hagan sin interés o motivación, sino en el hecho de que no haya intereses ocultos personales. Es decir, para Dewey, los educadores y las educadoras deben tener un genuino interés por las personas que les lleven a poner mente, práctica y emoción en su relación con ellas (Simpson y Sacken, 2015). Este interés, según Dewey, surge de la actitud de responsabilidad y es necesario para la deliberación ética (Webster, 2016).

Aunque Dewey habla principalmente de docentes y maestros del ámbito escolar formal, también hace referencia en numerosas ocasiones al fenómeno educativo tanto en el ámbito formal como no formal, es por este motivo que podemos dar por válida su teoría en la educación social. En este sentido, Allsup y Westerlund (2012) afirman que, en el ámbito educativo, el/la educador/a cultiva sus virtudes para ser capaz de adaptarse al cambio y ofrecer experiencias educativas éticas. De esta manera, es interesante aprovechar la teoría de la educación del carácter de Dewey como estrategia para cultivar el carácter ético como educadores/as sociales. Aunque Dewey se centra en la educación del carácter como una educación moral en las personas, proponemos poner el foco en una autoformación del carácter del educador y la educadora social.

2.5.2.3. La teoría de la valoración de Dewey

La tesis de Dewey, en su libro "Teoría de la valoración", se fundamenta en que toda conducta humana deliberada y planificada está influida o gobernada por estimaciones de valor. Es decir, el comportamiento humano está influido por consideraciones de lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto, admirable o detestable (Dewey, 2008). Se refiere a los valores. Los valores, define Dewey, son un "conocimiento histórico y cultural-antropológico" (2008, p. 140) y varían entre las culturas. La ética de Dewey entiende los valores como resultados experienciales y experimentales que se forman a través de la experiencia vivida (Semetsky, 2009). Son, por tanto, los que guían la acción ética. La desconexión de los valores del mundo real, como algo ajeno y abstracto, es una cuestión que a Dewey le causa curiosidad, puesto que las personas realizan valoraciones continuamente.

Según Dewey (2008), las personas valoran algo a través de las transacciones, esto es, a través de las interacciones que conectan a las personas con el mundo. Los valores, por tanto, son aquellos patrones de comportamiento que son apreciados y valiosos para las personas (Pamental, 2010). Dewey (2008) explica que, en inglés, la palabra valor se usa como verbo o sustantivo, así que según a qué le demos el sentido primario su significado cambiará. Si le damos importancia al valor como sustantivo, valoramos de manera derivada algo ya establecido. Si, por el contrario, le damos importancia al valor como verbo, este adquiere un sentido activo. Lo explica de la siguiente manera:

Si hay cosas que son valores o que poseen la propiedad del valor con independencia de cualquier actividad, entonces el verbo «valorar» es derivado; pues en ese caso un acto de aprehensión se llama valoración simplemente en razón del objeto que aprehende. Pero si lo primario es el sentido activo designado por el verbo, entonces el sustantivo «valor» designa algo que se puede calificar de valioso, algo que es objeto de cierta clase de actividad. (Dewey, 2008, p.18).

El valor como sustantivo, designa una cualidad de manera intrínseca; mientras que el hecho de valorar implica un sentimiento hacia aquello que se valora. Dewey (2008) distingue el uso de la palabra valorar [valuing] y la palabra valoración [valuation]. El primero se refiere al acto de apreciar, entendido como querer o tener en estima y, el segundo, al acto de evaluar, en el sentido de asignar un valor. Valorar sería una expresión de agrado o desagrado mientras que la valoración se realiza a través de la investigación reflexiva sobre si un objeto o situación merece considerarlo como algo bueno, es una evaluación de un bien (Caspary, 1990).

Por tanto, el término valor tiene dos significados: el hecho de apreciar y el hecho de valorar. Valorar se concibe como una actitud personal y evaluar como un proceso de evaluación de un valor en una situación concreta en el que tienen que escoger qué valor seguir. Dewey (2008) da especial importancia a este doble sentido, ya que el hecho de apreciar incluye un aspecto emocional y el hecho de evaluar incluye un aspecto relacional e intelectual.

La tesis de Dewey pone de manifiesto que la decisión ética depende tanto de valorar como de la valoración, como actos no reflexivos y reflexivos respectivamente. Dewey (2008) explica que valoramos (valuing) ciertas cosas en las situaciones concretas de la vida y que, cuando surgen conflictos continuados a través de estos actos de aprecio que bloquean la acción, es decir, en situaciones donde aquello que apreciamos ya no sirve, es cuando se produce una deliberación que nos lleva a la valoración como acto de evaluar. Se trata de distinguir entre lo que es valorado en el sentido de agrado y lo que es críticamente evaluado y estudiado. Ambos conceptos están entrelazados, puesto que, al hacer el proceso de valoración, se distinguen las causas, efectos y relaciones de aquello que se valora y es entonces cuando se vuelve valioso desde el punto de vista del aprecio (McVea, 2007).

La valoración como un acto de aprecio y de evaluación

El valor entendido como aprecio está ligado a los deseos e intereses de las personas, por lo que adquiere una cualidad relacional. Aquí, el valor se da entre la actitud personal y el contexto, donde la persona se interesa por algo que considera bueno. Los deseos e intereses se transfieren a otras situaciones y se consolidan, al comprobarse su utilidad y cualidad. Así se construye un valor que es abstracto, ya que no está ligado a una experiencia particular, pero no es independiente de las experiencias. Cuando se consolida este valor abstracto después de haber visto que es digno de interés y aprecio, se utiliza en los juicios particulares como herramienta que facilita el análisis y reflexión (Dewey, 2008). De esta manera, se establece una relación

recíproca donde aquello que se considera bueno, de interés, después de haberse evaluado pasa a apreciarse y, a su vez, se convierte en herramienta para realizar nuevos juicios de valor.

Dewey utiliza la metáfora del andamiaje para referirse a la necesidad de apreciar ciertos valores o ideales utópicos, pues los define como “aquellos andamiajes que después habían de ser demolidos, pero que eran necesarios para levantar los edificios” (Dewey, 2008, p.119). Esto no significa que estos valores no se pongan en cuestionamiento, se juzguen y se transformen en función de hacia dónde queremos construir la sociedad.

Por otro lado, entender la valoración como evaluación, permite discernir qué actos de aprecio son mejores que otros ya que los valores serán evaluados y se podrán modificar si se considera que ya no son dignos de aprecio (Dewey, 2008). Los valores, por tanto, son dinámicos y dependientes de la experiencia (Semetsky, 2009). Si no se entendieran de esta forma dinámica, no se podría cuestionar si un valor es útil o no en una circunstancia particular lo que derivaría, en el caso de profesionales, a no cuestionar y no tomar responsabilidad sobre cómo se aplican y cómo afectan estos valores a las personas (Young y Annisette, 2009).

Por tanto, las normas éticas, los valores, se configuran a través de unos problemas recurrentes y comunes a partir de los cuales, a través de su gestión, se llega a unos valores finales que actúan como marco de referencia. La deliberación ética, según Dewey (2008), ocurre cuando nos enfrentamos a una situación donde se ponen los valores apreciados en conflicto y es necesario revisarlos. Según Dewey, cualquier cosa que valoramos es objeto de evaluación. La tarea del juicio de valor es discriminar entre el deseo inmediato y lo deseable después de un proceso de reflexión que se alcanza con la práctica y la madurez (Dewey, 2008; Garrison, 2004).

Para Dewey (2008), este proceso continuo de valoración, de aprecio y evaluación, rompe con la idea de sentido común, ya que rompe con las reglas generales y estáticas que pueden considerarse de sentido común. Este hecho es relevante puesto que en el ámbito socioeducativo se utiliza el sentido común como justificación de ciertas acciones o como arma de juicio hacia las personas acompañadas. Para Dewey, una acción negligente es la que no realiza este proceso de observación y reflexión sobre los valores y sus resultados de acción o consecuencias y aplica directamente el sentido común. Cuanto más crítico sea el proceso de valoración, se podrá garantizar que las actividades sean más fluidas y continuas, a la vez que facilitará evaluar sus consecuencias e iniciar otra vez el proceso como un continuo de acción. En este proceso, en el mundo educativo, debemos librarnos del sentido común y reflexionar y evaluar los fines, los medios y las consecuencias de la acción socioeducativa.

Las expresiones de valor en la experiencia socioeducativa

Dewey (2008) afirma:

La separación que según algunos existe entre el «mundo de los hechos» y el «ámbito de los valores» sólo desaparecerá de las creencias humanas cuando se vea que los fenómenos de valoración tienen su fuente inmediata en modos de comportamiento biológicos y deben su contenido concreto a la influencia de condiciones culturales (p.153).

Para Dewey (2008), el fin alcanzado después del proceso de evaluación, o en otras palabras las consecuencias de la acción, son fruto de una coordinación de actividades. Esto significa que el valor se convierte en la unificación y la organización de actividades para lograr aquello que se ha evaluado y apreciado. Estas acciones son las expresiones de valor. Las expresiones de valor no son las expresiones de los sentimientos, ni el tono en que se expresan, ni la capacidad de ponerse de acuerdo. Son expresiones intencionadas que se convierten en un comportamiento

lingüístico manifiesto que busca el cambio en las condiciones del entorno y que se produce como respuesta al comportamiento adoptado por otras personas. Es decir, las expresiones de valor buscan incidir en la conducta de los demás.

Las expresiones de valor, según Dewey (2008), son pautas de comportamiento observables empíricamente, por lo que toda acción es un acto de valor y de valoración que puede ser estudiado. A partir de esta tesis, Dewey justifica cómo los valores y el proceso de valoración pueden ser observables en la relación educativa. En tanto que las valoraciones existen y son observables, las proposiciones sobre ellas son también verificables. Dewey se refiere a que es posible determinar porqué se aprecian ciertos valores y costumbres a través de las acciones pasadas, presentes y futuras. En la medida que se pueden valorar las acciones, también se pueden revalorar teniendo en cuenta los cambios en el contexto. En este sentido, Dewey propone que si se invierten esfuerzos en el proceso investigativo que supone evaluar, tendremos más herramientas para asegurar que los fines son significativos y buenos y que, como el fin es un conjunto de actividades, las acciones serán más apropiadas (Webster, 2016).

Dewey (2008) define su teoría de la valoración como “un medio intelectual o metodológico” (p.129). Destaca la potencialidad de las ciencias sociales como la sociología o la antropología social para utilizar la teoría de la valoración como instrumento empírico para analizar las relaciones humanas. Esta idea nos hace pensar que puede ser una estrategia metodológica con potencial para repensar las expresiones de valor que se dan en la relación socioeducativa.

Dewey explica cómo hacer este proceso: definir el problema, los hechos empíricos y los valores en conflicto; pensar las posibles alternativas para resolver la situación; proyectar sus consecuencias; actuar en base al proceso deliberativo y evaluar cuál ha sido el resultado y qué problemas se han desprendido (Pamental, 2010). Para poner en marcha este proceso deliberativo de valoración, es necesario desarrollar la madurez ética para perfeccionar las valoraciones y el compromiso de llegar a una valoración válida y llevarla a cabo (Caspary, 1990). Para conseguir esta madurez ética, es necesario ascender a estadios superiores de conciencia moral, que posibiliten ser sensibles al cambio y a la inestabilidad del contexto (Pamental, 2010). En este caso, se tienen que regular las virtudes para adaptarse a la situación contextual. Es decir, no se trata de que los/las educadores/as sociales aprendan una serie de valores, sino de que desarrollen una madurez ética que permita realizar juicios de valor sin ceder a la urgencia del momento (Semetsky, 2009).

2.5.3. Aplicaciones de la ética de Dewey en el ámbito socioeducativo

La educación hoy en día se da en un contexto de cambio acelerado y valores, a menudo contradictorios, que ponen a prueba la preparación ética de los y las profesionales de la educación (Allsup y Westerlund, 2012). Por este motivo, la teoría de Dewey es interesante para trabajar la dimensión individual y la madurez ética de los y las profesionales de la educación social desde una visión enfocada en la práctica. Algunos autores concuerdan con Dewey al expresar que la actuación ética se construye como una habilidad que se puede adquirir y aprender (Dreyfus y Dreyfus, 2004; Harris y Sandhu, 2017; Sund y Öhman, 2014).

La teoría de Dewey se ha aplicado en el campo socioeducativo de manera amplia. Muestra de ello son los numerosos estudios publicados que utilizan su perspectiva en diferentes campos de intervención educativa. A corte de ejemplo, encontramos aplicaciones en la educación formal (Kotzee, 2018; Nelsen, 2013; Pamental, 2010), la educación musical (Allsup y Westerlund, 2012), la educación artística (Horr, 2010; Skilbeck, 2017), la educación para la salud (Brouse et al.,

2005), el trabajo social (Cefai, 2015; Low y Sonntag, 2013), el aprendizaje servicio (Lynch, 2017), la educación intercultural (Vaught, 2003), la formación de profesionales (Bray, 2009; Danforth, 2001; Harris y Sandhu, 2017; Karafillis, 2012; Mougan, 2018; Simpson y Sacken, 2015), las políticas públicas (Lera St. Clair, 2007) y las prisiones (Woodland, 2016), entre otros.

En vez de explicar cómo aplica cada autor/a la teoría de Dewey, analizamos las utilidades que se le dan a sus ideas desde el campo socioeducativo. Las teorías de Dewey permiten:

- Utilizar las experiencias educativas como escenarios para la relación socioeducativa ética, donde los educadores y las educadoras se convierten en personas cuidadoras de la experiencia, prestando atención al tipo de contexto y experiencia que se está propiciando para crear una experiencia ética de aprendizaje (Allsup y Westerlund, 2012; Bergman, 2005; Nelsen, 2013; Skilbeck, 2017; Zink, 2010).
- Entender a la persona como un ser físico, emocional, racional, individual y social, entender la particularidad de su situación, a través de una actitud de interés y escucha proactiva, para centrarse en sus necesidades e intereses (Brouse et al., 2005; Horr, 2010; Kegley, 2011; Liu, 2014; Low y Sonntag, 2013; McVea, 2007; Simpson y Sacken, 2015).
- Fomentar la reflexión, la autorreflexión y la transformación sobre las situaciones, las personas, las prácticas profesionales, las relaciones, las responsabilidades y las consecuencias para realizar prácticas más justas, con una actitud crítica y de forma compartida y participativa con el equipo profesional (Allsup y Westerlund, 2012; Cefai, 2015; Danforth, 2001; Dyke, 2006; Karafillis, 2012; Liu, 2014; Low y Sonntag, 2013; Lynch, 2017; Oral, 2013; Sund y Öhman, 2014; Simpson y Sacken, 2015; Sund y Öhman, 2014; Vaught, 2003; Young y Anisette, 2009).
- Promover estilos de relación democráticos, igualitarios y participativos, basados en el dialogo, la cooperación y la reflexión conjunta a través de las experiencias educativas (Allsup y Westerlund, 2012; Bergman, 2005; Danforth, 2001; Kotzee, 2018; Low y Sonntag, 2013; Pamental, 2010).
- Cultivar la madurez ética de los educadores y las educadoras, trabajando su formación ética y desarrollando sus capacidades y virtudes (Karafillis, 2012; Harris y Sandhu, 2017; Sund y Öhman, 2014).
- Incorporar procesos de valoración y evaluación de lo que se considera bueno o correcto para incorporar de manera consciente los valores, tomar decisiones y promover la agencia ética (Allsup y Westerlund, 2012; Bray, 2009, Cefai, 2015; Danforth, 2001; Lera St. Clair, 2007; Mougan, 2018; McVea, 2007; Rommetveit et al. 2013).
- Entrenar a los y las profesionales en el abordaje de conflictos éticos, aprendiendo a evitar el desconocimiento, la ceguera moral, el amoralismo, la complacencia moral, el fanatismo moral, el dilema moral y el desacuerdo moral, tanto en situaciones donde es difícil saber cuál es la mejor decisión como en las situaciones donde se sabe qué hacer pero es difícil para la persona tomar esa decisión (Harris y Sandhu, 2017; Liu, 2014; McVea, 2007; Rommetveit et al., 2013; Semetsky, 2009; Young y Anisette, 2009).

Todas estas acciones dan pistas para poner en práctica las experiencias éticas, desarrollar el mundo ético de los y las profesionales y realizar valoraciones y deliberaciones morales que permitan incorporar una mirada ética en la relación socioeducativa.

2.5.4. Principios socioeducativos de la teoría de Dewey

Todas las ideas expuestas por Dewey y las aplicaciones identificadas en el campo educativo nos permiten establecer una serie de principios socioeducativos basados en la experiencia educativa, el mundo ético y la teoría de la valoración que son útiles para cualquier profesional de la educación social en sus decisiones y acciones para promover experiencias éticas basadas en la deliberación y en la práctica y la expresión de valores. Estos principios son:

PD1-Realizar una atención contextualizada e individualizada centrada en las capacidades de la persona. La perspectiva contextualista de Dewey remarca la necesidad de entender y atender a la complejidad de cada situación. Esto implica romper con la idea de la existencia de unos principios y fines estáticos. Es decir, entender que, aunque los principios abstractos son necesarios y útiles, estos pueden modificarse para atender a las situaciones concretas y los cambios que se presentan en la sociedad. Para poder llevarlo a cabo, es necesario focalizarse en una atención centrada e individualizada en la persona que conlleva que los educadores y las educadoras sociales adapten el contexto de intervención a las características, necesidades y capacidades de la persona. Para Dewey, esta adaptación tiene que estar focalizada en el desarrollo integral de las capacidades y potencialidades de las personas acompañadas.

PD2-Utilizar la experiencia como escenario de la intervención socioeducativa ética. La teoría de Dewey pone el foco en que la persona se educa en el día a día, aplicando sus conocimientos y adquiriendo otros nuevos en base al principio de interacción y continuidad. Según Dewey, para que la experiencia sea educativa, también tiene que ser ética. Por lo tanto, la intencionalidad del educador y la educadora social estará puesta en diseñar experiencias de aprendizaje éticas focalizadas en la vida cotidiana y en la persona, ya que estas serán el escenario de desarrollo de la persona, objetivo final de la ética según el autor. Para ello, se rescata el principio de unidad en la experiencia que presenta Dewey. Se refiere a que, para asegurar que la experiencia sea socioeducativa y ética, es necesario atender a la dimensión física, emocional, racional, individual y social de cada persona. Es decir, integrar cuerpo, mente y emoción en las acciones y las interacciones que ocurren en las relaciones socioeducativas para conseguir experiencias consumadas que atiendan a todas las facetas de la persona.

PD3-Establecer relaciones de cuidado y responsabilidad. De Dewey también se puede extraer la necesidad de incorporar las relaciones de cuidado en la experiencia y el mundo ético. Se trata de entender que las personas son sujetos en interacción y que la respuesta del educador o la educadora social ante la persona va a producir una serie de consecuencias. Todo sujeto, en tanto que entra en relación con los demás, es un sujeto ético y participante activo en el mundo ético. Por este motivo, la vinculación social que se crea a partir de las interacciones crea una responsabilidad compartida para el bien común y el bien individual, ya que este último es condición necesaria para el primero.

PD4-Promover una relación de reconocimiento y democrática. Para Dewey, las relaciones son la base de la ética y es en la interacción donde se pone en práctica. Para que la experiencia de la interacción sea ética es necesario construir relaciones de reconocimiento, donde la cooperación social, la asociación, la participación, la comunidad y las instituciones se utilizan como herramientas de organización que generan escenarios para la igualdad. Como Dewey apunta, a partir de las relaciones, el contexto y la persona se forma un mundo ético en que las

personas participan para conseguir el bien común e individual. Para ello, la comunicación y el diálogo son fundamentales para llegar a acuerdos y fines compartidos que permitan avanzar hacia el cambio social. Son la herramienta para la interacción social y la deliberación moral y los precursores de una participación real y democrática.

PD5-Utilizar la autorreflexión, el autocuestionamiento y la auto(trans)formación como herramienta para mejorar la práctica socioeducativa y resolver conflictos éticos. Tal como Dewey define, las personas son sujetos éticos que pueden desarrollar una madurez ética que se puede formar. En este mundo ético es necesario desarrollar la conciencia y la autoconciencia moral, la capacidad de afrontar dilemas morales y las propias virtudes, entendidas como las capacidades del educador y la educadora para dar una respuesta ética y situada en la relación socioeducativa. El desarrollo de esta madurez ética ayuda a los y las profesionales a mejorar su práctica y a lidiar con el malestar moral que puede aparecer en situaciones complejas. Para ello, la autorreflexión y el autocuestionamiento de la propia práctica y de las propias capacidades se vuelven fundamentales para ser conscientes de cómo su presencia afecta al resto de agentes de la relación. Es necesario reflexionar y preguntarse qué se está haciendo, qué haría un/a buen/a educador/a, qué virtudes es necesario potenciar para mejorar y transformar la práctica y las relaciones socioeducativas en las que se participa. Es importante que este proceso investigativo y deliberativo se produzca en un espacio de diálogo con personas que tengan diferentes perspectivas para evitar una visión de túnel en torno al problema.

PD6-Implementar un proceso de valoración de la práctica y sus ideales. La idea de Dewey de diferenciar entre aprecio y evaluación es útil para tomar conciencia de la propia práctica. Consiste en identificar los valores e ideales que guían al profesional y someterlos a un proceso de evaluación y deliberación frente a los problemas éticos y prácticos que se presentan en el día a día de la relación. Esto permite desarrollar estrategias, capacidades, técnicas y prácticas que den una respuesta adecuada y contextualizada a las situaciones únicas que se presentan. Además, contribuye a construir una relación pensada desde la responsabilidad y el cuidado y ayuda a adaptarse a las situaciones cambiantes y los contextos de complejidad e incertidumbre donde suceden las relaciones socioeducativas.

PD7-Comprender los valores que afectan a la práctica desde una perspectiva de provisionalidad, cambio y transformación. Este principio se centra en la idea de Dewey sobre los valores utópicos como andamiaje para construir caminos que lleven a cambios que amplíen los horizontes del ser y del hacer. Sin embargo, según el autor, los valores son la expresión del mundo ético, no sus dogmas. Por tanto, estos son útiles mientras conducen a un fin. De esta idea se desprende la necesidad de pensar la axiología de la intervención socioeducativa desde esta perspectiva de provisionalidad y cambio, que permite a los profesionales poner en práctica los valores éticos y también transformarlos y cambiarlos para dar respuestas más completas a la presencia de las personas.

2.6. Aportaciones de la ética del cuidado de Carol Gilligan

Carol Gilligan es referente en el campo de la filosofía y la psicología por sus aportaciones a una ética feminista basada en el cuidado. Parte de la crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg por su enfoque de justicia y añade la concepción del cuidado como actitud ética desde una perspectiva relacional. Sus aportaciones son relevantes en el ámbito socioeducativo por sus implicaciones en las relaciones cotidianas con las personas que los educadores y las educadoras sociales acompañan.

El análisis de sus obras “In a different voice: psychological theory and women’s development” (1993), “Joining the resistance” (2011) y “La ética del cuidado” (2013), así como del análisis sistemático de la literatura permiten esbozar las líneas más relevantes de sus teorías y analizar sus implicaciones en el campo educativo y profesional. En las siguientes líneas, se desarrollan sus principales ideas en torno a la ética del cuidado y el desarrollo moral. A continuación, se revisan las aplicaciones que se han hecho de sus teorías en el campo social y educativo y, finalmente, se establecen una serie de principios socioeducativos que parten de sus aportaciones para aplicar la ética del cuidado a las relaciones socioeducativas.

2.6.1. Posicionamiento ético de la teoría del cuidado de Gilligan

La teoría de Gilligan nace como una crítica a los estudios que revelan las diferencias de discernimiento ético y conducta moral entre hombres y mujeres. Gilligan remarca los sesgos de género existentes en las teorías sobre desarrollo moral, como la de su mentor Kohlberg o la de Piaget (Pkhartová, 2017). A partir de estos estudios, se ha dado por hecho que las conductas “masculinas” centradas en la razón son la norma y las “femeninas” centradas en la relación y la emoción, la desviación.

Gilligan critica la poca atención que Kohlberg puso en el cuidado y la responsabilidad, características vinculadas a la identidad moral de las mujeres, crítica que Kohlberg aceptó posteriormente (). Kohlberg, que hasta ahora había adoptado una perspectiva de la justicia, complementó su teoría con la perspectiva aristotélica de la ética del cuidado acercando y complementando dicotomías como la razón y el afecto, lo público o lo privado, la justicia o la vida buena (González y Jover, 2016). Ambas están integradas en tanto que comparten el mismo imperativo, tratar a las personas como fines en sí mismos, como agentes morales autónomos y dignos (Juujärvi et al., 2011).

Por su parte, Gilligan propone entender la ética del cuidado no como una ética femenina, sino como una ética humana transgénero que rompe con esta visión dicotomizada entre lo masculino y lo femenino (Crittenden, 2001). La orientación moral, más que una diferenciación de género es una diferenciación interseccional, en la que influyen factores como la etnicidad, la clase, el género, la edad, etc. Prueba de ello está en los estudios realizados por Dakin (2014) en los que remarca la poca atención que se le ha dado a la etnicidad en los estudios sobre desarrollo moral.

El interés de Gilligan se basa en la interacción de la experiencia con el pensamiento, de las voces y los diálogos que de ellos surgen y de la escucha a las otras personas (Gilligan, 1993). A través de estas narraciones y del lenguaje que se usa, se revela la manera de ver y de actuar en el mundo. Según sus ideas, nuestro cuerpo y nuestras emociones graban en nuestra mente a través de la experiencia aquello que vivimos, lo cual afecta a nuestros pensamientos y a nuestra manera de actuar. De esta manera, la experiencia vivida dentro de una sociedad afecta al desarrollo ético de hombres y mujeres. Mientras que para el desarrollo de la masculinidad en

los hombres la separación de la mujer es esencial, para las mujeres su feminidad depende del desarrollo del apego. Siguiendo este argumento, Gilligan identifica el uso de dos voces o enfoques para lidiar con problemas morales, la ética de la justicia regida por la razón y la deliberación correspondiente a la teoría de Kohlberg y la ética del cuidado. Gilligan detecta un sesgo de género en muchos estudios sobre desarrollo moral, considerando de tal manera que esta voz de cuidado, la voz de las mujeres ha sido silenciada. La autora, a través de su teoría de la ética del cuidado, pretende dar voz a aquellas personas que han sido silenciadas. Una voz diferente que permita pensar sobre la moralidad a través de un cambio paradigmático centrado en las relaciones. Gilligan (2013) explica que es difícil decir la palabra “diferente” sin acompañarla de “mejor” o “peor”. Para ella, no se trata de substituir la voz de la justicia por la del cuidado, sino de expandir la noción de ética complementando ambos enfoques (Medina-Vincent, 2016) y reconociendo los fundamentos potencialmente emocionales de la perspectiva de la justicia (Pulcini, 2016).

La perspectiva del cuidado implica una relación basada en la empatía y el respeto a la diferencia y a los valores de las demás personas (Wiggins y Braun, 2005). Con su teoría, Gilligan le otorga una gran importancia al cuidado, a la afectividad humana, a las relaciones personales y al compromiso emocional (Idareta y Úriz, 2012; Juujärvi et al., 2011; Medina-Vincent, 2016; Ramos, 2011). La ética del cuidado aboga por una visión relacional y particular de la vida moral, que pone el énfasis en las relaciones para lograr el bien particular de las personas (Vosman y Nlemeijer, 2017).

La ética del cuidado de Gilligan desarrolla el proceso de cuidar y ser cuidado, reconociendo dicho cuidado como una necesidad humana (Brannelly, 2006). Gilligan (2011) define a las personas como naturalmente sensibles y relacionales, con capacidad de empatía y cooperación. Para Gilligan, cuidar es un hábito que significa tomar conciencia de la relacionalidad humana y de cómo afectan a las demás personas las propias acciones, no solo valorando lo que es justo sino también lo que es bueno (Gregory, 2000). Otras autoras que han abordado este concepto, como Tronto o Fischer, lo definen como una actividad humana para el mantenimiento del mundo (Muñoz, 2010). Gilligan (citado en Muñoz, 2010) lo define de la siguiente manera: “El ideal de cuidado es, por tanto, una actividad de relación, de ver y responder a la necesidad, de tomarse cuidado del mundo sosteniendo la red de la conexión para que nadie se quede solo” (p.42).

Mientras que para la idea de justicia de Kohlberg el sujeto moral empatiza con el otro generalizado a través de un proceso racional de abstracción, la idea de cuidado de Gilligan reconoce la vulnerabilidad y la interdependencia del otro concreto en un contexto situacional y su necesidad de ser cuidado, reconociendo el papel vital de los sentimientos y las emociones (Idareta y Úriz, 2012; Pulcini, 2016). Kohlberg se centra en lo que las personas tienen en común para establecer una serie de principios, derechos y deberes, mientras que Gilligan parte de la idea que cada ser humano es singular y posee necesidades individuales (Sastre y Moreno, 2000). Cuidar es la forma en la que tratamos a los demás, reconociendo que las personas no pueden mantener la agencia sin el cuidado (O’Dowd, 2012).

Gilligan fundamenta el sistema moral en las virtudes y no en los principios, no se pregunta lo que es justo sino lo que la persona le pasa y lo que necesita (Ramos, 2011). Se trata de comprender a la persona que se tiene delante e identificar qué se puede hacer por uno mismo y por los demás (Reiter, 1996). De esta manera, el cuidado es una acción y una práctica que se puede moldear y que permite la convivencia (Vosman y Niemeijer, 2017). Aplicar la ética del cuidado al ámbito educativo implica pensar en una ética contextual, interseccional y que incluye las esferas pública y privada (McKenzie y Blenkinsop, 2006).

2.6.1.1. Dos voces en el desarrollo moral: justicia y cuidado

Gilligan (2013) con su teoría feminista sobre el cuidado expuesta en su libro “In a different voice”, manifiesta la condición patriarcal de la teoría de Kohlberg sobre la evolución moral. La autora, a través de la ética del cuidado, propone poner en valor la dimensión emocional, el cuidado y la empatía, ya que su falta también provoca daño moral. Esta obra, a lo largo de los años 80, ha sido pionera y ha influenciado diversos ámbitos de estudio como la filosofía, la política, la psicología, las ciencias sociales, los estudios de género, la ética o la pedagogía (Okano, 2016; Pikhartová, 2017).

Al realizar sus estudios sobre desarrollo moral, Gilligan fue capaz de distinguir lo que ella llama “una voz diferente”, la voz de las mujeres que ha sido silenciada en las teorías existentes sobre el tema. Una voz catalogada como femenina, que pone en valor la dimensión emocional, el cuidado y la empatía, y que es contextualizada en un espacio y un tiempo. Esta voz diferente, según la autora, conecta razón y emoción en una vida donde las personas están conectadas y son interdependientes. Aunque la autora cataloga de femenina esta voz, aclara que el cuidado no es una cuestión de mujeres, sino un interés humano (Gilligan, 2013). Explica que no es una cuestión de género, sino de temas que generan dos modelos de pensamiento tradicionalmente asociados al género, aunque van más allá de lo femenino y lo masculino (Gilligan, 1993; 2013). Hoy en día, la asociación por género de las diferentes perspectivas está superada y hay un acuerdo en que ambas perspectivas se complementan (González y Jover, 2016; Green y Gruppuso, 2017; Hepburn, 1994; Idareta y Úriz, 2012; Juujärvi, 2006; Juujärvi et al., 2011; Medina-Vincent, 2016; Reiter, 1996).

Gilligan (2013) también describe esta voz como una voz democrática, con derecho propio a ser atendida con integridad y respeto que requiere amor y ciudadanía. Gilligan descubre que todas las personas tienen la capacidad de tener voz y de relacionarse y que estos elementos son los fundamentos tanto del amor como de las políticas democráticas (Gilligan, 2011).

Gilligan parte de los estudios, como el de Virginia Woolf, que destacan que los valores de las mujeres difieren de los de los hombres y que son los de estos últimos los que prevalecen. Los hombres entienden el problema moral como una cuestión de derechos y principios mientras que las mujeres lo conciben como una cuestión de responsabilidad y cuidado (Gilligan, 1993). El hecho de que las mujeres no encajen en los modelos de desarrollo humano presenta un problema de representación y una limitación de la conceptualización de la condición humana (Gilligan, 1993).

Para identificar estos dos modelos de pensamiento, recurre a los estudios psicológicos sobre el desarrollo de niños, niñas y adolescentes y demuestra como la identidad moral de estos se va formando según su género. Hoy en día, no existen demasiadas evidencias que demuestren diferencias de género en el razonamiento de justicia, pero sí que se ha demostrado que las mujeres tienen mayor facilidad para utilizar el razonamiento de cuidado (Dakin, 2014). Estos dos modos de pensamiento han sido los ideales de la práctica de las profesiones sociales (Rhodes, 1985).

Por este motivo, a través de la ética feminista del cuidado, Gilligan pretende restaurar el pensamiento perdido del desarrollo moral de las mujeres, con el objetivo de integrar y complementar las dos perspectivas del desarrollo moral, la justicia y el cuidado. De esta manera, se puede compensar la relativa importancia que le han dado a las maneras de establecer relaciones caracterizadas por desigualdades de poder, de conocimiento y de vulnerabilidad (Carse, 1991). La ética del cuidado que presenta se refiere a las conexiones entre las personas y

las responsabilidades que se derivan de estas relaciones, contrarrestando la imparcialidad del universalismo (Medina-Vincent, 2016). La ética del cuidado permite hacer frente a través de la interdependencia y la reciprocidad la idea neoliberalista del ser racional, autónomo y emprendedor donde su situación de vulnerabilidad y sus fallos no están influenciados o causados por el contexto y las circunstancias (Dadvand y Cuervo, 2019). Contrastar las teorías de la justicia con las del cuidado permite a Gilligan conectar la perspectiva de autonomía, derechos y justicia con la perspectiva interpersonal, de cuidado y responsabilidad (Dakin, 2014). Se podría decir que la justicia es una forma de cuidado (González y Jover, 2016).

2.6.1.2. La ética del cuidado en el ámbito socioeducativo

Para Gilligan, la educación es la forma no violenta de provocar cambios sociales y la propone como una alternativa a la revolución (Gilligan, 2011). Pero también, continúa la autora, puede ser la manera en que la sociedad reproduce una y otra vez las normas sociales establecidas. Es por este motivo que los educadores y las educadoras sociales tienen que repensar su práctica desde la perspectiva del cuidado, tomando conciencia sobre los roles que reproducen en la relación y tratando de promover prácticas revolucionarias que transformen la forma de relacionarnos en la sociedad.

La teoría de Gilligan supone un giro importante a los métodos educativos marcados por la teoría de Kohlberg, ya que implica que la educación en ética también debe englobar habilidades de cuidado, además de razonamiento abstracto (Reiter, 1996). Según Adams (2015), la educación vista desde los derechos individuales, el pensar masculino, lleva a focalizarse en la corrección del aprendizaje y el logro de manera universalizada, sin focalizarse en la especificidad de lo micro. En el ámbito educativo, sigue el autor, las características de la ética del cuidado son menospreciadas desde los discursos profesionalistas. Sin embargo, prosigue, el cuidado también es un asunto educativo. En tanto que la mayoría de las formas de desigualdad se establecen a través de la interacción, la ética del cuidado puede tener un gran poder emancipatorio ya que permite establecer una práctica crítica, una práctica diferente y transformadora, que provoca cambios en las interacciones (Conradi, 2015).

Las profesiones y la práctica ética van de la mano, en tanto que estas, a través del profesionalismo, adquieren un compromiso y responsabilidad con la sociedad (McLeod-Sordjan, 2014). Por este motivo, sigue McLeod-Sordjan (2014), los códigos éticos y los principios no son suficientes, además es necesario educar en ética a los profesionales para que se conviertan también en agentes morales capaces de afrontar problemas morales y tomar decisiones éticas. La ética del cuidado es una ética de la relación y el establecimiento de estas relaciones es la llave de una intervención social exitosa (Rhodes, 1985).

Campbell (2015) explica que, de esta manera, la ética del cuidado ofrece un marco ético para analizar y desarrollar la práctica profesional. Permite a los educadores alejarse de la perspectiva técnica y racional y centrarse en la dimensión relacional de la práctica de las profesiones sociales de cuidado y transformarla. En definitiva, les puede ayudar a entender la interdependencia humana, el contexto relacional y la insuficiencia del juicio abstracto y los principios generales para las situaciones concretas (Carse, 1991).

La aplicación de la ética del cuidado posibilita analizar las situaciones en diferentes niveles: individual, cultural, social, institucional e implica comprensión de la situación y una transformación de las prácticas (Reiter, 1996). Es una ética microsociedad muy centrada en las relaciones interpersonales (Rubacha, 2016) y, específicamente, en las relaciones socioeducativas. Esto es necesario ya que es una la práctica donde surgen los problemas éticos

concretos y donde los profesionales de lo social necesitan una mayor variedad de herramientas y perspectivas para abordarlos (Idareta y Úriz, 2012).

Una de las mayores barreras encontradas para incorporar diferentes perspectivas en el asesoramiento ético para la práctica es la preponderancia de los códigos éticos y los principios profesionales y, además, la tendencia de los profesionales a entender dichos principios de manera unidimensional y normativa (Wiggins y Braun, 2005). Por suerte, hoy en día el cuidado, en complementación con la justicia, está en el centro del discurso sobre la acción educativa, gracias a aportaciones como la de Gilligan, que han propiciado un giro en el discurso ético y pedagógico que da importancia al encuentro con el otro (González y Jover, 2016). La ética del cuidado se convierte en un modelo adecuado para guiar el razonamiento y la práctica ética en las profesiones del cuidado y las profesiones sociales (Juujärvi et al., 2011).

2.6.2. Conceptos clave de la ética del cuidado de Gilligan

A continuación, se definen las etapas de desarrollo moral de Kohlberg y Gilligan, sus diferenciaciones y la propuesta de la ética del cuidado de Gilligan.

2.6.2.1. Desarrollo moral de Gilligan enfocado al cuidado

Gilligan (1993) se da cuenta que los estudios de Kohlberg son parciales y no se pueden universalizar porque la muestra que utiliza está compuesta únicamente de hombres. Además, identifica que los rasgos tipificados como femeninos, la sensibilidad a las necesidades de los demás, son marcados como deficientes en las etapas de desarrollo moral de Kohlberg. En cambio, las etapas más elevadas en el desarrollo moral de Gilligan se marcan como las más bajas en la teoría de Kohlberg (Gilligan, 2011).

Idareta y Úriz (2012) lo explican. Kohlberg hace una propuesta de justicia desde el otro generalizado, que afirma que se debe tratar a todos por igual. Sin embargo, Gilligan discute que no es posible tratar de la misma manera situaciones que son diferentes. Kohlberg, a través de su razonamiento, trata de ponerse en el lugar de la otra persona desde un proceso de abstracción, mientras que Gilligan propone cuidar de las personas puesto que son vulnerables y necesitan ese cuidado. La ética de Kohlberg trata de prevenir la violación de los derechos de las personas a través de la obligación, la justicia y los principios morales, mientras que la ética de Gilligan trata de evitar el daño moral y mantener las relaciones respondiendo a las necesidades de las personas (Juujärvi, 2006; Juujärvi et al., 2011). Los estadios de desarrollo moral de Gilligan posibilitan el desarrollo de la empatía y la sensibilidad para ver a las personas como un “otro particular”, es decir, personas únicas y singulares a las cuales se tiene que responder con cuidado (Gilligan, 1993).

Gilligan (1993, 2013) realiza una investigación desde el campo de la psicología sobre el desarrollo moral, diferenciando entre hombres y mujeres. Realiza un estudio sobre el comportamiento y la orientación moral de niños y niñas en la etapa adolescente y también sobre el aborto en mujeres. No nos vamos a centrar en los resultados particulares de los estudios en relación con estos colectivos concretos, pero sí que lo vamos a hacer en las conclusiones a las que llega la autora, que se convierten en las bases de la ética del cuidado.

Durante sus estudios sobre el desarrollo moral, Gilligan (1993) identifica dos voces diferentes a la hora de describir la relación que las personas tienen con las demás. Por un lado, aquellas relacionadas con las etapas de desarrollo moral de Kohlberg, en las que se tienen en cuenta los principios y el juicio abstracto y que se clasifican en un tipo de pensamiento preconventional, convencional y posconventional. Por otro lado, discursos más pragmáticos sobre las reglas que

son sensibles a los sentimientos de los demás. Se trata de un tipo de discurso caracterizado por una actitud empática y sensible que tiene en cuenta la particularidad de cada situación. En este caso, el desarrollo moral se centra en la responsabilidad más que en los derechos y principios como herramienta para resolver los conflictos de manera contextual.

Gilligan afirma que niños y niñas se desarrollan moralmente por dos caminos diferentes a través de las formas de socialización diferenciadas por género (Karniol et al., 2003). Gilligan (1993) se da cuenta que los hombres están más dispuestos a realizar debates públicos racionales mientras que las mujeres se focalizan más en atender las necesidades de los demás, en su habilidad para el cuidado. Gilligan observa que, en el reconocimiento de estas dos voces, las de las mujeres están siendo menospreciadas y silenciadas, dejándolas en la esfera privada. Su atención a las necesidades se ve como una debilidad y no como una fortaleza moral.

Tanto Kohlberg como Gilligan elaboran una serie de estados morales por los cuales pasa la persona hasta alcanzar su madurez ética. En el caso de Kohlberg se agrupan de la siguiente manera (figura 11):

Figura 11. Estadios morales de Kohlberg

Level Three—Post- Conventional	Stage Six:	Actions based on universal moral principles
	Stage Five:	Resolve differences impartially with due consideration of everyone's interests
Level Two— Conventional	Stage Four:	Society's laws or rules provide guidance
	Stage Three:	Actions influenced by a desire to conform to group norms
Level One—Pre- Conventional	Stage Two:	Satisfaction of individual's own needs is primary motivation
	Stage One:	Avoidance of punishment

(Sources: Mintz, 1992; Kohlberg, 1984).

Fuente: Extraído de Reiter (1996, p.35).

La teoría de desarrollo moral de Kohlberg consta de seis estadios morales agrupados en tres niveles. Gilligan (1993) los define de la siguiente manera. El juicio moral preconvenial destaca por la inhabilidad de construir un punto de vista social y compartido, parte de un punto de vista egoísta y se construye a partir de las necesidades individuales. El juicio moral convencional se basa en las normas y valores compartidos que mantienen las relaciones, los grupos, las comunidades o la sociedad. Por último, el juicio moral postconvencional, que se alcanza cuando se adopta una perspectiva reflexiva de los valores y los principios morales que se aplican de manera universal. Los estadios morales de Kohlberg pasan de reflexionar desde un punto de vista individual a uno universal. Gilligan critica estos estadios por la pretensión de un formalismo imparcial que universaliza las respuestas, y esto obliga a no tomar en consideración el contexto y la situación donde se da el problema moral (Ramos, 2011).

Por su parte, Gilligan descubre que, en el caso de las mujeres, aparecen otro tipo de estadios de desarrollo moral que parten del posicionamiento respecto a la responsabilidad con el otro que ejerce el cuidado y evita el daño.

Gilligan define estos estadios de la siguiente manera (Gilligan, 1993, p.73):

- 1er estadio - Egoísmo: cuidado de una misma para asegurar la supervivencia. Implica una desconexión con los demás, la norma social se guía por los castigos. Predomina la voz interna en la toma de decisiones. Cuando la persona comienza a darse cuenta de su egoísmo, ocurre la transición a la siguiente fase.

- 2o estadio - Cuidado: cuidado de las demás como acto de bondad. Aparece una comprensión de la conexión de la persona con los demás a través del concepto de responsabilidad. Se considera que lo bueno es cuidar de los demás. Aparece la participación social, en tanto que hay una serie de normas y expectativas compartidas. En esta fase, se excluye el cuidado de una misma hasta el punto del autosacrificio y la conformidad. Predomina la voz externa en la toma de decisiones. Cuando la persona se da cuenta de esta actitud, comienza la transición a la siguiente fase.
- 3r estadio - Interconexión: cuidado de los demás y de una misma definido como verdad. Desaparece la tensión entre el egoísmo y la responsabilidad. El concepto de cuidado se redefine, pasa de ser un acto de autoabnegación y autosacrificio a un acto de autorresponsabilidad que incluye a una misma y a las demás personas. Se comprende la interconexión entre la persona y el yo y hay una reconsideración esta relación, en tanto que se comienza a cuestionar el autosacrificio realizado hasta el momento. Se pasa de la bondad a la verdad, ya que prestar atención a las propias necesidades pasa de concebirse como egoísta a concebirse como un acto honesto y justo. En esta etapa, el cuidado es un principio auto escogido que se convierte en universal, pero también se da cuenta que es necesario atender sus propias necesidades. La persona se da cuenta que es necesario un equilibrio entre el autocuidado y el cuidado de las demás, ya no hay actitudes de sacrificio. La persona se responsabiliza de sí misma y también de los demás. Hay un equilibrio entre la voz interna y la externa. La externa es tenida en cuenta, pero la interna la reemplaza dejando a la persona con la responsabilidad sobre el juicio y la decisión.

Entre cada una de estas fases, Gilligan identifica dos fases intermedias que permiten transitar de una etapa a otra: una en que se transita de la supervivencia a la responsabilidad y la otra donde se transita del cuidado convencional la atención reflexiva (Juujärvi et al., 2011). Gilligan (2013) utiliza el trabajo de Piaget, Coles y otros para constatar que los momentos de crisis son generadores de transiciones en las etapas de desarrollo moral. Los momentos difíciles pueden servir para descubrir nuevas maneras de afrontar las situaciones. La vida intersecciona con la historia de la persona, sus sentimientos y pensamientos, y a partir de esta intersección aparece el desarrollo.

Gilligan (1993), a la vez que elabora estos estadios, identifica que las mujeres abordan los problemas morales como una cuestión de cuidado y responsabilidad, y no como un problema de derechos. Entienden la diferencia como parte importante en las relaciones, pero no hacen una clasificación de lo que es mejor y peor. En el desarrollo de la moralidad de Gilligan, la decisión madura es la que tiene en cuenta las circunstancias particulares, las relaciones y las posibilidades de cuidado, siendo sensibles a las necesidades particulares de las personas (Ramos, 2011). De esta forma, la tercera etapa del desarrollo moral de Gilligan (1993) permite pensar la universalidad de la necesidad de compasión y cuidado y la comprensión reflexiva del cuidado como herramienta para resolver los conflictos éticos sin caer en una posición relativista.

En el desarrollo moral de Kohlberg, la etapa más alta de desarrollo se centra en la comprensión reflexiva de los derechos humanos. En el de Gilligan, se centra más en la relación que establecemos con las personas y el sentido de responsabilidad que asumimos sobre el mundo y en la capacidad de poner límites en dicha responsabilidad. En la primera, se ven a las personas como individuos autónomos que aplican un sistema de normas que les permiten relacionarse. En la segunda, se concibe un mundo formado por relaciones que conectan a las personas para cubrir sus necesidades y cuidar unos de otros. Las soluciones que se plantean desde esta perspectiva tratan de activar las redes de cuidado a través de la comunicación para cubrir las

necesidades de todos. Este planteamiento lleva a las personas a desarrollar actividades de cuidado (Gilligan, 1993).

Gilligan (1993) afirma que es necesario desarrollar y complementar ambas oportunidades de desarrollo. En la última etapa de ambos modelos, explica que aquellas personas que tienen un desarrollo enfocado a la justicia ven que el enfoque es ciego a las diferencias humanas y, las personas que tienen un desarrollo enfocado al cuidado ven la violencia inherente en la desigualdad. Para Gilligan, las dos perspectivas para entender el desarrollo moral, la justicia y el cuidado, son dos escalas diferentes y que se complementan, no se trata de establecer una mejor que otra (Gilligan, 1993; 2013). Kohlberg lo admite en trabajos posteriores (González y Jover, 2016). Por este motivo, la teoría de Gilligan se considera una ampliación de la de Kohlberg (Idareta y Úriz, 2012). Las dos perspectivas se integran, puesto que tienen el mismo imperativo, que las personas sean tratadas como fines en sí mismos, como agentes morales autónomos y dignos (Juujärvi et al., 2011).

En definitiva, son dos maneras de razonar y resolver conflictos morales (Juujärvi et al., 2011). Ambas están separadas en la teoría, pero en la práctica se utilizan ambas orientaciones para resolver diferentes situaciones (Rubacha, 2016). Estas ideas son útiles en el campo socioeducativo, se trata de ver los problemas morales tanto como una confrontación de valores y derechos como como una confrontación de responsabilidades compartidas. Incorporar la perspectiva del cuidado de Gilligan en las instituciones permitiría que estas tomaran la responsabilidad y se comprometieran con el cuidado de las personas que viven aquellas situaciones injustas. Mueve el foco de los derechos que se vulneran a quien se responsabiliza de esa situación. Esta perspectiva es más contextual, más aplicable y más justa.

2.6.2.2. Ética del cuidado

El enfoque de Gilligan en su propuesta ética del cuidado ha recibido numerosas críticas por los sesgos metodológicos y conceptuales y por su posicionamiento con relación al género (Dakin, 2014; Edwards, 2009; Juujärvi, 2006; Okano, 2016; Pikhartová, 2017; Ramos, 2011; Sherblom, 2008; Vikan et al., 2005). Aun así, sienta las bases de un nuevo paradigma ético en el desarrollo moral y las relaciones humanas. A nivel práctico, existen diferentes acercamientos a la relación entre el enfoque del cuidado y de la justicia: 1) de superioridad, donde una ética se considera superior a la otra; 2) de separación, donde las éticas tienen la misma validez pero están separadas puesto que se consideran cuestiones diferentes; 3) de integración, donde ambas éticas están entrelazadas y no pueden existir la una sin la otra; y 4) de diversidad, donde se focalizan en que los problemas morales se pueden expresar de muchas formas y según como se expresen se abordarán desde un enfoque u otro (Adams, 2015).

Aunque Gilligan en su trabajo se centra en especificar las diferencias de razonamiento entre hombres y mujeres, en este texto nos quedamos con la idea de complementación de estas perspectivas, no abordando estas diferencias, puesto que han sido criticadas en estudios posteriores y no son objeto de análisis en este trabajo. Gilligan (1993), a través de sus análisis, identifica una ética de la responsabilidad basada en la conciencia y la interconexión y en las relaciones no jerárquicas. En esta ética, la violencia es un hecho extraño y las relaciones parecen seguras.

Teniendo en cuenta la conclusión general y la idea de complementariedad que tanto Kohlberg y Gilligan proponen, la ética del cuidado es una teoría de gran aplicabilidad práctica para las relaciones socioeducativas. Esto es así (1) porque las relaciones interpersonales son el contexto donde el cuidado se da y se recibe (Brannelly, 2006), (2) porque permite repensar las relaciones y las respuestas que se dan a las necesidades humanas (Adams, 2015) y (3) porque ofrece un

enfoque contextual y social susceptible de utilizarse en las políticas y prácticas sociales (Campbell, 2015).

Bases de la ética del cuidado

La ética del cuidado de Gilligan parte de la base de que todas las personas son vulnerables (Gilligan, 2011). La autora propone un cambio de paradigma que pase de ver a las personas como seres autónomos a verlas como seres interdependientes, donde todas necesitan de los demás (Gilligan, 1993). La ética del cuidado trata de cuidar de uno mismo y de los demás (Gilligan, 2013).

Gilligan, a través de sus estudios, concluyó que el cuidado, que debía ser tan importante como la justicia, no se tenía en cuenta porque se consideraba que se desarrollaba en la esfera privada, donde se mueven las mujeres tradicionalmente (Gilligan, 2013). Por este motivo, pretende demostrar que la orientación al cuidado no es una falta de capacidad de razonamiento abstracto, sino una virtud humana. Considera que el cuidado se ha relegado a las labores femeninas, por lo que desde el patriarcado se dice que es una ética femenina. Pero Gilligan propone que el cuidado sea una ética humana: "Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural" (Gilligan, 2013, p.50). Considera que hay que mirar más allá de la óptica del género. Si se tiene en cuenta desde una perspectiva de género y no como algo humano, puede llevar a los hombres a no responsabilizarse del cuidado, y a las mujeres a olvidar sus derechos (Gilligan, 2011). Por eso, indica que es necesario universalizar el cuidado como un interés humano.

En relación con la deliberación moral, la ética del cuidado de Gilligan (1993) parte de la consciencia de la conexión entre las personas y la responsabilidad que se establece entre ellas. La deliberación moral, bajo su punto de vista, significa reconocer que hay una relación que existe, más allá de pensar en lo que es justo. En este proceso de reflexión, lo importante es comunicarse entre las personas para resolver los conflictos. Es decir, cuando se afrontan conflictos éticos no se trata de razonar que es lo más justo, sino en dar una respuesta que permita la relación y el cuidado. Se trata de promover una ética del cuidado que se interese en las voces de todas las personas y en las relaciones entre ellas. En el ámbito socioeducativo, esta idea se puede aplicar en la reflexión ética sobre los problemas y dilemas morales. Implica no solo reflexionar sobre los valores y derechos en conflicto, sino que además se piense en las consecuencias, responsabilidades y deberes que se derivan de esa situación, teniendo en cuenta la voz de todas las personas implicadas.

De esta manera, la ética del cuidado sienta las bases de una ética no violenta basada en la responsabilidad, la conciencia y la interconexión y que tiene como objetivo universalizar la compasión y el cuidado (Gilligan, 1993). Para Gilligan, esta ética no es una ética femenina, es una ética humana democrática, que no solo se fija en la igualdad, sino en la inclusión para que todas las voces sean escuchadas (Gilligan, 2011). Su ética articula normas y valores democráticos: que todas las personas tienen voz y que son escuchadas con respeto. La ética del cuidado permite una resistencia basada no en la ideología, sino en el sentido de humanidad.

Si nos fijamos en las diferencias entre el enfoque de justicia de Kohlberg, y el enfoque de cuidado de Gilligan, se observa que la justicia se relaciona con la razón, y el cuidado con las emociones, el cuerpo y las relaciones (Gilligan, 2013). El cuidado, para Gilligan, establece una ética relacional que tiene una visión encarada a abordar los conflictos de opresión como los de abandono (Gilligan, 2013). No obstante, Kohlberg acaba añadiendo el amor responsable, o el cuidado o altruismo a sus estadios de desarrollo moral (González y Jover, 2016).

Es por este motivo que tanto Gilligan y Kohlberg como numerosos autores aceptan la necesidad de una posición complementaria para la comprensión humana y para las prácticas profesionales (Adams, 2015; Campbell, 2015; Crittenden, 2001; Hepburn, 1994; Medina-Vicent, 2016; O'Dowd, 2012; Pikhartová, 2017; Weinberg et al., 1993). Mientras que la justicia impide tratar injustamente a los demás, el cuidado impide abandonar a alguien que está en situación de necesidad (Moreno y Sastre, 2000).

Práctica del cuidado

Para Gilligan “somos mente y cuerpo, razón y emoción” (Gilligan, 2013, p.8). El ideal de cuidado para Gilligan es una actividad de relación donde se responden a las necesidades de la persona y se cuida del mundo a través de una red de relaciones que sostienen a todas las personas. Lo define como una actividad de la relación, una respuesta a las demandas y un ejercicio de sostén de las redes de conexión para que nadie esté solo (Gilligan, 1993).

Según Gilligan, para poner en práctica la ética del cuidado, no debemos preguntarnos como ganamos capacidad de cuidado, sino como conseguimos el entendimiento mutuo, como podemos empatizar con el punto de vista del otro y cómo podemos querer al otro (Gilligan, 2011). De esta manera, cuidar implica poner atención, ver, escuchar y buscar diferentes formas de responder con respeto, desde una perspectiva contextual, relacional e interdependiente (Gilligan, 2011).

Quienes aplican la ética del cuidado observan que la práctica del cuidado se centra en la particularidad de las situaciones concretas, en las relaciones, en la interdependencia, la conexión entre las personas, la atención hacia ellas, la compasión, la implicación afectiva y las emociones como las bases de una vida moral no violenta (Campbell, 2015; Carse, 1991; Conradi, 2015; Mcleod-Sordjan, 2014; Moreno y Sastre, 2000; Orr, 2014; Pikhartová, 2017; Pulcini, 2016; Rhodes, 1985; Sastre y Moreno, 2000). Consideran que requiere del entrenamiento de diferentes virtudes, como la flexibilidad, la capacidad de responder de forma sensible, la humildad, la cautela, la capacidad de comunicación y dialogo, la empatía, la capacidad de respuesta, la reciprocidad, la receptividad, etc. (Carse, 1991; Campbell, 2015; Orr, 2014; Pikhartová, 2017; Reiter, 1996).

El cuidado se pone en práctica y se expresa a través de gestos, el lenguaje corporal y las experiencias que surgen de la conciencia moral (escuchar, hablar, ayudar, entender...), por lo que hay que dedicarle tiempo (Conradi, 2015; Idareta y Úriz, 2012).

Por otro lado, para deliberar desde la perspectiva del cuidado, se requiere de una reflexividad sobre las condiciones en las que se da el cuidado. Además, se han de tener en cuenta a todas las personas en los procesos de deliberación ética, de tal manera que se les dé voz y puedan participar (Conradi, 2015; Medina-Vicent, 2016).

2.6.2.3. Daño moral y resistencia política

Gilligan se focaliza en la cuestión de vulnerabilidad para justificar la necesidad del cuidado. Aquí es donde incorpora la idea del daño moral. Gilligan (2013) define el daño moral como “la destrucción de la confianza que amenaza nuestra capacidad de amar” (p.14). Según la autora, es un rasgo presente en los distintos tiempos y culturas a partir del cual se genera una respuesta de ira y aislamiento ante una situación injusta o que vulnera a la persona y que para esa persona carece de sentido. A partir del daño moral, la mente, el cuerpo y el corazón se separan y la voz y la resistencia se apagan, las actividades del cuidado como escuchar, atender, y responder con

integridad y respeto se destruyen y se produce una ruptura con la experiencia (Gilligan, 2013). Este daño moral lo reciben en numerosas ocasiones las personas acompañadas.

No obstante, para Gilligan (2013), la psique de la persona está conformada por una voz y una capacidad de resistencia al daño moral. Todas las personas contamos con un cuerpo, cultura, psique, voz y una facultad de resistencia. Gilligan habla de la resistencia de las mujeres al tomar conciencia de la presión social a la que están expuestas, a lo que se espera de ellas. Sin embargo, esta resistencia no solo nace como respuesta a la desigualdad de género, sino que se puede transferir el concepto de resistencia de Gilligan como respuesta de cualquier persona ante un acto de desigualdad.

A partir de un estudio sobre el desarrollo moral de niñas en la etapa adolescente, Gilligan (2011) identifica una trayectoria de resistencia de estas personas que se encuentran en una situación de desigualdad por la cultura patriarcal, es lo que la autora llama una resistencia política. Cuando esta resistencia no encuentra un canal de expresión se convierte en una resistencia psicológica que no se expresa. La voz de la resistencia de estas chicas, como es una voz que no gusta oír ya que genera conflictos y se considera transgresora, se empieza a encubrir y se silencia. Se obliga a las niñas a elegir entre tener una voz propia o tener relaciones interpersonales, es decir aceptación social. En la adolescencia de las niñas, se pasa de una resistencia política en la que su voz se hace oír a una resistencia psicológica, en la que se renuncia a la propia voz por no poner en peligro sus relaciones, por alinearse con lo que se espera de ellas (Gilligan, 2011).

Para Gilligan (2011) es el lado emocional y corpóreo de las adolescentes lo que hace brotar su actitud de resistencia. De ella surge la necesidad de hacerse entender y de conectar con un diálogo para establecer relaciones auténticas y de reconocimiento. Si las mujeres muestran su resistencia política, entran en conflicto con quien tiene el poder, pero a la vez conectan lo personal y lo político para cuestionar cómo encajan allí (Gilligan, 2011). Esta idea, se puede trasladar más allá de la construcción de la identidad de las niñas y adolescentes. La resistencia ante una voz que se impone y silencia la propia voz, se puede aplicar a cualquier persona que está sufriendo un proceso de invisibilización.

El camino de la resistencia conduce a la libertad y al amor (Gilligan, 2011). Todas las personas lo llevan dentro. El concepto de resistencia política nos lleva a plantear la necesidad de que los educadores y las educadoras sociales promuevan que todas las voces sean escuchadas y atendidas. Gilligan (2011) explica que una forma de resistencia en la educación es que sean los propios educadores y educadoras quienes se hagan preguntas a ellos y ellas mismas. En la práctica, se trata de adoptar una actitud de resistencia política para cambiar situaciones de injusticia y desigualdad. No es cuestión de centrarse solamente en la lucha por la igualdad de las mujeres, o en la diferenciación entre lo femenino y lo masculino, sino que lo importante es ejercer una resistencia política ante los discursos de desigualdad, ante las situaciones que generan problemas de justicia y de cuidado.

2.6.2.4. Empatía y emociones

Gilligan (2013), en su teoría, tanto para el desarrollo moral enfocado al cuidado y la justicia, como la deliberación ética y los ejercicios de resistencia, otorga mucho énfasis a las emociones y al concepto de empatía. Explica que, al someter la verdad interna de la persona al juicio de los demás para proteger sus relaciones, las personas disimulan su capacidad de empatía priorizando otros valores socialmente más reconocidos. Sin embargo, para la ética del cuidado, la empatía y las emociones tienen un papel positivo. Se considera que son mejores guías que los principios

para la conducta, ya que permiten empatizar con la otra persona ante una situación concreta (Campbell, 2015).

Por su parte, las emociones no solo condicionan los motivos de la actuación humana, de porqué hacemos lo que hacemos, sino que también guían la respuesta moral ante dicha situación y puede condicionar la expresión de nuestros gestos, del tono de voz, el lenguaje corporal o la escucha (Carse, 1991). Gilligan remarca que las personas tienen la capacidad fisiológica e innata de conectar la emoción con el pensamiento y la facultad de comprensión mutua, es decir, de empatía y de cooperación. La mente reconoce lo que el cuerpo siente y el cuerpo recoge los sentimientos de los demás que resuenan en la mente (Gilligan, 2011). Cuando emoción y pensamiento se dan a la vez, el aprendizaje es más significativo (Gilligan, 2011). La empatía, por tanto, se puede enseñar y, a medida que se practica, su capacidad crece, incluso en quien educa.

Pero la empatía no solo significa reconocer las emociones de la persona, sino también el contexto cultural e histórico en el que ha vivido y la posibilidad de guiarse por unos valores distintos (Wiggins y Braun, 2005). Si complementamos la empatía con la justicia, González y Jover (2016) la definen de la siguiente manera:

Se trata, pues, de entender la empatía no solo como proceso de identificación-contagio sentimental, sino como operación psicológica y ética compleja vinculada a una mentalidad abierta y en la que intervienen tanto los sentimientos de compasión como las consideraciones acerca del bien legítimo y el trato digno a las personas, en general y en situaciones particulares. (p.323).

La empatía se convierte además en la virtud de sentir a la persona. Se establece una postura de sentimentalismo moral que, ante un conflicto ético tiene en cuenta sentimientos como la compasión, la benevolencia, la simpatía o la indignación y no solo los principios morales (Pulcini, 2016).

Cuando se pierde esta capacidad de empatía, las personas dejan de practicar la resistencia ante las injusticias (Gilligan, 2013). Cuando esta empatía se da, se inician los procesos de resistencia política y se insta a practicar la comprensión mutua a partir de una estructura horizontal y democrática. Aquí la escucha juega un papel clave. Es por este motivo que Gilligan (2013) llegó a elaborar una guía de escucha ya que, para escuchar una voz catalogada como diferente, para empatizar, es necesario generar confianza y poner en práctica virtudes como la paciencia y la atención.

De esta forma, la acción del cuidado implica la capacidad de empatía y de escucha, así como tener en cuenta las emociones, ya que esta operación ética nos ayuda a tomar conciencia de quien tenemos delante, a relacionarnos con él o ella y a ejercer resistencias políticas contra la desigualdad y el daño moral.

2.6.3. Responsabilidad desde un punto de vista del cuidado de Gilligan

La condición de vulnerabilidad compartida también despierta el sentido de la responsabilidad en la ética del cuidado de Gilligan. Gilligan (1993) afirma que la vida está sostenida por la conexión entre las personas y estas personas tienen expectativas de que pueden contar con las demás. Existe una interdependencia entre ellas.

Desde esta visión de vulnerabilidad e interdependencia, la cuestión de la justicia sigue siendo una cuestión de responsabilidad. Los problemas éticos vinculados a la inclusión se pueden resolver desde la justicia, pero los problemas éticos vinculados a las relaciones requieren de

responsabilidad y cuidado (Gilligan, 1993). Según sus ideas, el respeto a los derechos se puede utilizar como una justificación de la libertad de elección, pero a la vez puede limitar la responsabilidad y la reciprocidad. En el hecho de considerar que la experiencia de las personas está interconectada a través de las relaciones se amplía la perspectiva moral, abarcando “una noción de vida colectiva” (Gilligan, 1993, p.147, traducido). Esta visión de interdependencia hace que surja una responsabilidad compartida de cuidado.

Para Gilligan (1993), la moral en el sentido de responsabilidad es la preocupación por los demás y por uno mismo. La pregunta que plantea es: ¿cuánto sufrimiento vas a causar (a ti misma y a los demás)? Desde este planteamiento, hacerse responsable significa comprender las causas del sufrimiento y anticipar sus causas (Gilligan, 1993). Es decir, entender las consecuencias de los actos y el sufrimiento que pueden causar a los demás, aunque se esté tratando de ser justo. Vuelve a utilizar la dicotomía entre justicia y cuidado para afirmar que hacer deliberaciones morales desde los derechos lleva en ocasiones a posiciones enfrentadas que incluso pueden ser egoístas. En cambio, revisar el problema como una cuestión de responsabilidad, de cómo va a afectar a unos y otros, permite dar una respuesta más situada (Gilligan, 1993). En ocasiones, la libertad o la decisión desde una visión de derechos y de independencia, lleva a la ruptura de las relaciones mientras que si la determinación depende de donde está la responsabilidad mayor, la decisión tendrá en cuenta la vulnerabilidad y el posible daño que se pueda causar.

Desde esta visión de responsabilidad, Gilligan (1993), al hablar de los conflictos morales, se centra en el hecho de que normalmente no tienen una respuesta sencilla, puesto que cualquier decisión va a afectar a toda la red de personas involucradas. Es por eso que, a la hora de pensar en resolver los conflictos morales, indica que no solo se puede buscar lo más justo, sino que se tiene que tener en cuenta cómo va a afectar esta decisión a todas las personas involucradas y prever el daño que va a causar. Con esto, la moralidad pasa a ser una cuestión de cuidado. Tomar decisiones con cuidado, para Gilligan, implica reconocer lo que se sabe, tomar la responsabilidad de la decisión y tratar de ver la legitimidad de otras soluciones que se están proponiendo (Gilligan, 1993).

La madurez moral se alcanza cuando se unen ambas perspectivas. Mientras que desde la perspectiva del cuidado surge la problemática cuando es necesario conservar la integridad personal y se debe plantear entonces como una cuestión de derechos, desde la perspectiva de la justicia es necesario ver que no todas las situaciones son iguales y que es necesario un nuevo sentido de responsabilidad. La moralidad de los derechos se relaciona con la igualdad y la justicia en el equilibrio de las demandas, mientras que la ética de la responsabilidad se centra en la equidad, en la diferencia de necesidades, en el cuidado y en la compasión (Gilligan, 1993). Ambos juicios convergen y el enfoque de la deliberación dependerá de la manera en que se enmarca el problema (Gilligan, 1993). Se trata de entender que ambas perspectivas están conectadas y de afrontar los problemas desde una ética basada en las obligaciones y una ética basada en la responsabilidad (Edwards, 2009; Medina-Vicent, 2016).

Más allá de la deliberación ética, la ética del cuidado se caracteriza por centrarse en la singularidad de cada situación y de cada persona; en la ineludibilidad de la respuesta, puesto que el hecho de no responder ya es una respuesta ética; en la ulterioridad o las consecuencias que tendrá esa respuesta; y en la responsividad o el hecho de dar una respuesta no mecánica, sino intencionada y pensada (Muñoz, 2010). De esta forma, la práctica de la responsabilidad, para Gilligan consiste, además, en dar una respuesta o practicar el “responsiveness”. Es decir, teniendo en cuenta el autocuidado y el cuidado de las otras personas y el hecho de que todas somos interdependientes, es necesario dar respuestas a las necesidades que surgen en el contexto de relación. Ya no se trata de hacer una deliberación moral sobre lo justo y las

consecuencias de la decisión, sino que además se da una respuesta que sostenga a todas las partes implicadas. Esta *responsividad* es lo que permite desarrollar las virtudes morales (compasión, amabilidad, generosidad, preocupación) mientras que la indiferencia, la desatención o el descuido se distinguen como acciones que provocan daño moral (Muñoz, 2010).

Por último, Gilligan remarca dos condiciones para que la persona pueda asumir responsabilidad sobre las otras personas. En primer lugar, subraya el hecho de que las personas dejan de sentir la responsabilidad de cuidado cuando ven que no pueden influir en la decisión, que no tienen voz y no son tenidas en cuenta, (Gilligan, 1993). En segundo lugar, recalca la necesidad de establecer ciertos límites para no perder de vista la perspectiva del autocuidado. Por este motivo, Gilligan afirma que, para poder tomar responsabilidad, es necesario que las personas tengan poder de decisión y disposición de hablar desde su propia voz y que, además, lo hagan estableciendo los límites del autocuidado para no sufrir daño moral.

Todas las ideas ligadas a la responsabilidad son útiles en el ámbito socioeducativo, puesto que plantean una función de cuidado tanto en la acción de los y las profesionales como en las deliberaciones éticas. Insta a revisar las consecuencias de la acción y la relación, a promover procesos reflexivos que tengan en cuenta la perspectiva de justicia y de cuidado y a que se incluya a todas las personas afectadas en los procesos de deliberación para que puedan tomar responsabilidades compartidas y a promover un autocuidado profesional.

2.6.4. Aplicaciones de la ética del cuidado de Gilligan en el ámbito socioeducativo

En sus teorías, Gilligan no especifica cómo aplicar su ética del cuidado a las profesiones sociales y educativas, aunque indica que el cuidado tiene mucho de social y educativo. Por este motivo, se hace necesario que el cuidado se defina de forma empírica en las profesiones (Ramos, 2011).

Sus ideas tienen mucho potencial para utilizarse en los marcos de las relaciones que se establecen en las profesiones sociales y educativas. Prueba de ello son las numerosas aportaciones analizadas a través de la revisión sistemática de la literatura, que aplican la ética del cuidado de Gilligan a ámbitos como: el desarrollo de las competencias profesionales (Dreyfus y Dreyfus, 2004; Carse, 1991; Peñailillo 2009; Purreau, 2014; Ramos, 2011; Rubacha, 2016; Sherblom, 2008; Van Nistelrooij y Leget, 2017), la política educativa (Adams, 2015; Conradi, 2015; Muñoz, 2010), la educación primaria (Adams, 2015; Rubacha, 2016; Sherblom, 2008), la educación superior (Green y Gruppuso, 2017; McLeod-Sordjan, 2014; Reiter, 1996), la educación de adultos (Smith, 2008), la educación para la paz (Bogart y Slaughter, 2001), la salud mental (Brannely, 2006; Wiggins y Braun, 2005), las profesiones sociales (Campbell, 2015; Idareta y Úriz, 2012; Juujärvi, 2006; Juujärvi et al., 2011; Rhodes, 1985), la diversidad e interculturalidad (Dakin, 2014; Wiggins y Braun, 2005), la educación moral o educación para la justicia democrática (González y Jover, 2016; Gregory, 2000; Reiter, 1996); el ocio (McKenzie y Blenkinsop, 2006), las artes y humanidades (Varpio et al., 2016), entre otros.

En lugar de describir cómo se ha aplicado la teoría en cada campo específicamente, analizamos las consideraciones para la práctica que surgen de las aplicaciones realizadas en la literatura revisada. De esta manera, podemos identificar los usos prácticos de la ética del cuidado en el ámbito social y educativo. La teoría de Gilligan se utiliza para:

- Fomentar una actitud sensible y atenta a la singularidad y particularidad de las situaciones y las personas (Brannely, 2006; Campbell, 2015; Dreyfus y Dreyfus, 2004; Conradi, 2015; Green y Gruppuso, 2017; Gregory, 2000; Idareta y Úriz, 2012; Reiter, 1996; Wiggins y Braun, 2005). Insta a tratar de conocer profundamente a la persona para dar respuestas a las necesidades de las personas, teniendo en cuenta los principios, pero adaptándolos a cada situación.
- Centrarse en las necesidades de las personas, en sus valores y preferencias y en dar respuestas adaptadas, puesto que cada persona tiene una noción diferente de cómo desea ser cuidada (Bogart y Slaughter, 2001; Brannely, 2006; Campbell, 2015; Gregory, 2000; Ramos, 2011; Reiter, 1996; Van Nistelrooij y Leget, 2017).
- Tener en cuenta las emociones y la afectividad en la práctica y en la deliberación ética desde una actitud de implicación afectiva. (Campbell, 2015; Dreyfus y Dreyfus, 2004; Carse, 1991; González y Jover, 2016; Idareta y Úriz, 2012; Juujärvi, 2006; Rubacha, 2016; Sherblom, 2008). Implica deliberar sobre lo que se siente y sobre las intuiciones, y no solo sobre los principios.
- Promover la reflexividad profesional y la deliberación entre profesionales desde una perspectiva relacional, que permita la autocrítica, la mejora de la práctica y la resolución de problemas éticos (Adams, 2015; Campbell, 2015; Carse, 1991; Conradi, 2015; Edwards, 2009; Juujärvi, 2006; Juujärvi et al., 2011; Peñailillo 2009; Pourreau, 2014; Reiter, 1996; Vosman y Niemeijer, 2017; Wiggins y Braun, 2005). Para ello, es necesario disponer de los tiempos y espacios para reflexionar, no solo en los principios y valores, sino también en la responsabilidad que se tiene sobre la persona acompañada.
- Desarrollar un sentido de responsabilidad profesional basado en el cuidado y las relaciones (Brannely, 2006; Juujärvi et al., 2011; Muñoz, 2010; Rhodes, 1985; Smith, 2008).
- Promover prácticas de autoprotección y cuidado del propio profesional, para no caer en el autosacrificio y el *burnout* (Carse, 1991; Gregory, 2000; Ramos, 2011; Van Nistelrooij y Leget, 2017).
- Utilizar la empatía y la compasión en la deliberación ética y en las relaciones con las personas (Campbell, 2015; Dreyfus y Dreyfus, 2004; Gregory, 2000; McKenzie y Blenkinsop, 2006; Rhodes, 1985; Sherblom, 2008; Wiggins y Braun, 2005).
- Desarrollar la perspectiva de justicia y de cuidado, así como las virtudes y capacidades para llevarlas a cabo (sensibilidad, atención, empatía, cooperación, escucha, imaginación, solidaridad, autocuidado...), para alcanzar la madurez ética de los y las profesionales así como una identidad profesional basada en el cuidado (Adams, 2015; Campbell, 2015; Carse, 1991; Dreyfus y Dreyfus, 2004; González y Jover, 2016; Green y Gruppuso, 2017; Gregory, 2000; Idareta y Úriz, 2012; Juujärvi et al., 2011; McKenzie y Blenkinsop, 2006; Pourreau, 2014; Reiter, 1996; Rhodes, 1985; Rubacha, 2016; Sherblom, 2008; Smith, 2008; Varpio et al., 2016).
- Analizar las relaciones interpersonales entre educadores y las personas a las que acompañan y crear ambientes de cuidado que permitan conocer a esas personas y tratarlas de forma responsable a través de la comunicación, la relación y la interacción recíproca (Adams, 2015; Bogart y Slaughter, 2001; Campbell, 2015; Carse, 1991; Conradi, 2015; Idareta y Úriz, 2012; McKenzie y Blenkinsop, 2006; Rubacha, 2016; Van Nistelrooij y Leget, 2017; Wiggins y Braun, 2005).
- Promover valores de cuidado, interdependencia y cooperación mutua, que fomenten la participación igualitaria en la relación, la inclusión de todas las voces, la escucha y la

cooperación entre personas y servicios (Bogart y Slaughter, 2001; Brannely, 2006; Campbell, 2015; Conradi, 2015; Rhodes, 1985; Van Nistelrooij y Leget, 2017; Wiggins y Braun, 2005).

- Analizar y desarrollar políticas y prácticas orientadas al cuidado a nivel individual, institucional y comunitario (Adams, 2015; Brannely, 2006; McKenzie y Blenkinsop, 2006; Peñailillo 2009; Rubacha, 2016; Van Nistelrooij y Leget, 2017; Vosman y Niemeijer, 2017).
- Promover el empoderamiento y la participación (Conradi, 2015; Ramos, 2011; Wiggins y Braun, 2005).
- Promover cambios sociales y la transformación social a través del ejercicio de la resistencia política (Conradi, 2015; Reiter, 1996).

2.6.5. Principios socioeducativos de la teoría de Gilligan

Las ideas expuestas por Gilligan, así como el análisis de las aplicaciones que se ha hecho de su teoría en el ámbito socioeducativo, permiten establecer una serie de principios educativos basados en la ética del cuidado, la empatía y las emociones y la resistencia política, que pueden ser útiles para cualquier profesional de la educación social que quiera promover una relación socioeducativa ética basada en el cuidado. Estos principios son:

PG1-Plantear una acción socioeducativa centrada en la particularidad de las personas. Este principio pasa por entender que cada persona es singular y tiene necesidades individuales desde una perspectiva micro. Tiene que ver con aplicar una perspectiva interseccional en la práctica ética, de tal manera que se tienen en cuenta las diferentes características particulares de la persona (género, orientación sexual, religión, etnia, edad, etc.) dentro de un contexto situacional y circunstancial, es decir, un espacio y tiempo específicos. Implica conocer a fondo la persona con la que el educador se relaciona y también el respeto por la diferencia, sin necesidad de buscar qué es mejor o peor. Para aplicar este principio a la práctica, es necesario tener en cuenta los matices, la ambigüedad y la complejidad de la experiencia de cada sujeto para poder abordar cada situación de manera única e identificar qué podemos hacer en cada caso concreto.

PG2-Dar importancia a las emociones de la persona. Según Gilligan, las emociones impactan en la experiencia y en el lenguaje que utilizamos para relacionarnos en el mundo. Dentro de la práctica socioeducativa, es necesario asumir un compromiso emocional con las personas con las que el profesional se relaciona. Este compromiso implica contemplar la interdependencia de la razón y la emoción en la intervención, dado que se entiende que la experiencia está ligada al cuerpo, las emociones y los pensamientos, y su conjunto nos convierte en lo que somos. Aplicar este principio pasa por reconocer las emociones y sentimientos de la persona. Además, requiere practicar la compasión y la empatía como condiciones para un trato digno y como un paso previo al establecimiento de la relación socioeducativa.

PG3-Reconocer la condición vulnerable, interdependiente, afectiva y relacional de las personas. Este principio se refiere al hecho de reconocer el ser humano como un ser vulnerable al cual le afecta aquello que ocurre en su alrededor. Según Gilligan, todas las personas son seres afectivos que necesitan de las relaciones para atender dicha vulnerabilidad. Este hecho provoca una situación de interdependencia entre las personas. Este principio pone en valor la relación socioeducativa como un espacio de reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad, afectividad y relacionalidad de la persona.

PG4-Otorgar una importancia central al cuidado como un interés humano, como una virtud y como una identidad profesional. El cuidado es una necesidad humana en la esfera privada,

social y global que permite el desarrollo y favorece la agencia de las personas. Es una respuesta a la necesidad de evitar el daño moral dada su condición vulnerable. Se trata de que la experiencia socioeducativa sea también una experiencia de cuidado. Para ello, se pueden ejercer actividades de cuidado en la relación socioeducativa, tales como escuchar, atender y responder con integridad y respeto. Esto lleva a entender las actividades de cuidado como virtudes, es decir, como conductas que se pueden desarrollar en la relación socioeducativa que si se convierten en hábitos llegan a formar una identidad personal y profesional que promueve una educación para el cuidado.

PG5-Crear un ambiente de cuidado para asumir una práctica ética y responsable. Este principio se refiere a la obligación de responder a la presencia del otro a través de actividades de cuidado. Pasa por tener en cuenta como la manera de responder a la presencia del otro, la manera de relacionarse con las personas va a afectarlas de alguna manera. Entender el mundo como una red en la que las personas están inmersas y de la cual se responsabilizan. Siguiendo la teoría de Gilligan, el educador o educadora tiene la responsabilidad moral de atender las necesidades de la persona que tiene delante de manera consciente, ya que esto va a influir en el desarrollo de la persona. Es por este motivo que es necesario pensar cómo se plantea la relación socioeducativa, cómo se relaciona el educador o la educadora con la persona que acompaña y entender que es posible provocarle un daño moral con su acción. Implica, por tanto, añadir una perspectiva de cuidado y de compasión a la intencionalidad educativa. Para aplicar este principio, es necesario realizar un ejercicio de autocrítica y cuestionarse qué se puede hacer por la persona que se tiene delante y cuánto daño se le puede causar.

PG6-Complementar justicia y cuidado en la deliberación ética y la toma de decisiones. Este principio se refiere a que la acción socioeducativa aborde los conflictos morales que se encuentran en la práctica no solo como una contraposición de principios y derechos, sino también como una confrontación de responsabilidades compartidas. Esto implica poner el foco en los principios por los que se tienen que luchar, pero también en las personas que se deben responsabilizar de esa situación. Asumir esta visión dual nos permite incorporar en la relación socioeducativa una perspectiva de igualdad (que todas las personas tengan las mismas oportunidades) y de equidad (que se trate de manera diferente a quienes lo son).

PG7-Dar voz a las personas silenciadas a través de la participación y promover prácticas de resistencia política. Este principio socioeducativo aboga por buscar las voces que son diferentes para favorecer un entorno democrático poniendo de relieve la esfera personal e interpersonal en la esfera política. Se trata de que el educador y la educadora, en primer lugar, haga partícipes y dé voz a las personas con las que se relaciona para saber cuáles son sus deseos, sentimientos, pensamientos, emociones, etc. En segundo lugar, animarlas a ejercer su propia voz, ya que este ejercicio es una capacidad de resistencia al daño moral. En tercer lugar, que promueva en sí mismo y en los demás la resistencia política, es decir, la capacidad de hacer escuchar su propia voz en las relaciones con los demás. Este hecho permite al/la educador/a social luchar contra las desigualdades y a las personas ganar espacios de libertad. Este tipo de resistencia política, como Gilligan lo define, implica promover prácticas críticas y transformadoras en las interacciones con los demás. En definitiva, promover una educación orientada al cambio y no a la reproducción. En este caso, la comunicación activa es una buena herramienta para resolver conflictos y mantener relaciones que busquen el bienestar de las personas a través de una esfera participativa.

PG8-Hacer un ejercicio de autocuestionamiento, desarrollo moral y formación. El educador o educadora social tiene la obligación moral de preguntarse cómo puede ayudar a la persona que tiene delante. Esto es a través de las actividades y las interacciones de cuidado. Gilligan plantea

estas actividades como virtudes. Es decir, las capacidades y habilidades que el educador pone en práctica para responder a la presencia de la persona. Para plantear la intencionalidad educativa, es necesario realizar un ejercicio de autocuestionamiento que permita reflexionar y repensar la propia práctica. Se pueden entrenar estas virtudes con el objetivo de desarrollar las capacidades del/la educador/a social para dar respuestas que permitan una relación socioeducativa ética. Para ello, son necesarios los espacios de reflexión sobre la práctica, los elementos organizativos que intervienen y los principios que la guían. Este ejercicio de formación de las virtudes del educador o la educadora también pasa por tratar de llegar a los estadios de desarrollo moral más altos, tanto en el sentido de justicia como en el de cuidado. Esta formación no solo servirá para establecer una relación socioeducativa ética y ofrecer una práctica de calidad. Llegar al estadio de desarrollo moral de Gilligan, realizar una acción de cuidado maduro, permite reconocer los límites de la persona y sus responsabilidades. Es también una acción de autocuidado que previene el *burnout* y el malestar moral en los profesionales.

2.7. Aportaciones de la teoría del reconocimiento de Judith Butler

Judith Butler es una referente en el campo de la filosofía, la teoría política y la ética por sus aportaciones al feminismo desde una posición postestructuralista. Sus aportaciones a la teoría del reconocimiento y la presentación de conceptos como vulnerabilidad, performatividad e interdependencia pretenden luchar por romper con las etiquetas que se atribuyen a la persona y cómo estas afectan a las relaciones humanas y a la autorrealización. Estas aportaciones son relevantes para pensar una mirada ética en las relaciones socioeducativas.

El análisis de sus obras “Dar cuenta de sí mismo: violencia ética y responsabilidad” (2009), y “Los sentidos del sujeto” (2016) y la revisión sistemática de la literatura permiten identificar las ideas de Butler que permiten repensar las relaciones socioeducativas desde una mirada ética feminista y relacional. A continuación, se presenta el posicionamiento ético de la autora, los principales conceptos que sustentan sus teorías y las aplicaciones de las teorías de Butler en el ámbito social y educativo. Por último, se elabora un conjunto de principios socioeducativos que dan pistas sobre cómo aplicar sus ideas en el contexto de la relación socioeducativa.

Parte de este trabajo está publicado en Corbella y Úcar (2022)⁹.

2.7.1. Posicionamiento ético de la teoría de Butler

La finalidad ética de la teoría de Butler es vivir en un mundo vivible y habitable. Para Butler, las personas no son responsables de cómo son, sino de la forma que le dan al mundo en el que viven (Butler, 2009). Sienta las bases de una ética compleja y relacional, más allá de la normatividad y la deontología (Gottschall, 2002). Sus postulados parten de la condición precaria de la humanidad y de la urgencia política de humanizar el mundo. Para Butler, el ser autónomo y autosuficiente es una ilusión, puesto que todas las personas están interconectadas y afectadas por las demás. De esta manera, plantea una ética relacional que define como “una manera de comprender el marco relacional en el que los sentidos, la acción y el discurso se hacen posibles” (Butler, 2016, p.15). Su base ética está en la compasión y el cuidado y en pensar en cómo establecer relaciones éticas con los demás (Fotaki, 2016).

2.7.1.1. Vulnerabilidad compartida

Según Schramm (2009), “la investigación de Butler parte de la constatación de la vulnerabilidad del ser humano para llegar a la necesidad de una ética planetaria” (p.23). Para Butler, lo que caracteriza a las personas y por tanto lo que comparten no es su racionalidad o su autonomía, sino su condición vulnerable (Mèlich, 2014). Es decir, según sus ideas, las personas están interconectadas en el mundo por una vulnerabilidad compartida que hace que sean susceptibles de ser afectadas y de sufrir por las demás (Gil, 2014; Hekman, 2014). Es esta vulnerabilidad la que motiva la respuesta ética, puesto que hace responsables a las personas de las relaciones que establecen con los demás (Clifford, 2014; Fotaki, 2016; Tinning, 2018). Para Butler, la responsabilidad ética no es algo que se asume, sino que forma parte de la propia persona (Hekman, 2014) y, por tanto, no se puede eludir.

⁹ Este artículo surge de la comunicación “Building a theoretical framework of ethical socioeducational relationships: a review of Honneth and Butler theories”, presentada en el congreso internacional “Social Pedagogy and Social Education Conference: Creating Hope in Dystopia”, en junio de 2021.

De esta forma, relaciona los conceptos de vulnerabilidad, interdependencia y responsabilidad para promover relaciones éticas entre las personas (Zembylas, 2018). Para Butler, el hecho de estar en relación con las personas es lo que nos hace responsables. Con esta idea, la responsabilidad en la educación social no sólo proviene de las acciones que se realizan, sino del mero hecho de establecer relaciones socioeducativas con las personas acompañadas. Esto rompe con el ideal del sujeto autónomo e individual. Además, afirma que las personas son vulnerables, es decir, susceptibles de ser dañadas; e interdependientes, en el sentido de que necesitan de las relaciones sociales ya que se construyen a través de ellas. Por eso, para ella, responsabilizarse significa tomar conciencia de las consecuencias de la forma de ser y de actuar en las relaciones con otras personas. Y ser responsable significa ser capaz de dar una respuesta y, asimismo, que esta respuesta ética sea situada y atenta (Beausoleil, 2017). Tomando la idea de responsabilidad de Butler, los educadores y las educadoras sociales deben tener en cuenta la vulnerabilidad de las personas, pensar en las consecuencias que pueden tener sus acciones y ser conscientes del hecho mismo de pensar que las personas merecen una respuesta ética.

Butler afirma que “las cuestiones morales surgen en el contexto de las relaciones sociales” (Butler, 2009, p.13). Cómo se responde al otro puede provocar un daño moral. Por tanto, los educadores y educadoras sociales tienen que pensar en las consecuencias de sus actos. El encuentro con la persona plantea una demanda ética que es necesario responder (Butler, 2009). La ética de Butler adquiere una perspectiva altruista, en tanto que se formula a través de las respuestas a las demandas de las personas, de ponerse delante de las personas que tienen un rostro y atender a sus necesidades (Mèlich, 2014). Lo define de la siguiente manera:

De ahí se sigue una forma de relación que podríamos llamar «ética»: cierta demanda u obligación incide sobre mí, y la respuesta depende de mi capacidad para afirmar el hecho de que hayan actuado sobre mí, formándome como alguien que puede responder a tal o cual llamada. [...]. La ética describe una estructura de discurso en la cual estamos llamados a actuar o responder de un modo específico (Butler, 2016, epub14-15).

2.7.1.2. Interdependencia recíproca

La ética de Butler se vincula con las prácticas relacionales que permiten la justicia social y el cuidado a través de la interdependencia y la reciprocidad (Dadvand y Cuervo, 2019; Davies, 2011). La autora utiliza la tesis de Levinas para decir que, debido a esta vulnerabilidad, las personas están expuestas a una relacionalidad y a la mutualidad que las hace responsables de dar una respuesta ética en el encuentro con las otras personas (Cover, 2013, 2014; Mèlich, 2014). De ahí surge una ética de la responsabilidad en las relaciones (Butler, 2016; Culberston, 2013).

Para promover relaciones éticas basadas en la vulnerabilidad y la interdependencia, propone una ética de la no violencia (Cover, 2013; Ferrarese, 2011; Szörényi, 2014). Esta idea parte de que la identidad de las personas se forma a través de las relaciones que se dan en un contexto y, por tanto, son responsables de cómo responden a la persona y cómo se construye este contexto (Cover, 2013). Es el hecho de reconocer la vulnerabilidad de la persona y de reconocer que las personas pueden afectarse unas a otras lo que hace cuestionarse la propia acción desde una perspectiva ética interdependiente y no violenta. Par promover esta ética de la no violencia, es necesario identificar las condiciones del lenguaje y la corporeidad que permiten mantener relaciones éticas y que promueven una vida vivible (Nagington, 2016).

Para poner en práctica esta ética relacional no violenta, afirma que es necesaria una reflexividad ética centrada en cómo promover relaciones éticas a través del reconocimiento mutuo (Cover,

2014; Zembylas, 2018). Utiliza el concepto de reconocimiento como herramienta y finalidad de su propuesta ética (Ferrarese, 2011). Su ética trata de ampliar los horizontes del reconocimiento y la agencia de las personas para que todas las subjetividades tengan cabida en un contexto que determina las subjetividades aceptadas en función de ciertas normas de reconocimiento (Riddle, 2018; Stark, 2014).

De esta forma, la ética de Butler plantea a los y las profesionales de la educación social un ejercicio de reflexión sobre las formas de relación con las personas acompañadas que tengan en cuenta su vulnerabilidad e interdependencia, el reconocimiento a su subjetividad y que permita una relación no violenta.

2.7.2. Conceptos clave de la teoría del reconocimiento de Butler

Butler afirma que el reconocimiento es una condición para la existencia de las subjetividades de la persona (Stark, 2014), tal como Honneth detalla en su perspectiva. Pero Butler plantea su propia teoría del reconocimiento desde una visión recíproca y relacional. Para ella, el reconocimiento es algo que se ofrece y que se da. Por este motivo, diferencia entre las actitudes o expresiones de reconocimiento y las relaciones de reconocimiento. Las actitudes son acciones que se dan de forma unidireccional (amor, respeto y solidaridad), pero estas no son suficientes para establecer auténticas relaciones de reconocimiento. En cambio, las relaciones de reconocimiento implican que estas acciones sean recíprocas, y lo vincula a la concepción de responsabilidad e interdependencia en las relaciones. Butler considera que establecer relaciones de reconocimiento es un proyecto ético abierto y una herramienta para establecer relaciones éticas (Butler, 2009; Rähme, 2013; Ferrarese, 2011).

A continuación, se definen los conceptos clave que sustentan la idea de reconocimiento de Butler.

2.7.2.1. Relaciones de reconocimiento y subjetividades

La autora, más que centrarse en las condiciones de reconocimiento que se dan en las relaciones, pone el foco en el contexto que establece los marcos de reconocimiento. Para Butler (2009), los marcos de reconocimiento son marcos preconstruidos a través de los cuales las personas ven el mundo. Afirma que la capacidad de reconocimiento de las personas está condicionada por las normas sociales que vienen en estos marcos, que dicen qué subjetividades o que rasgos entran dentro de lo reconocible o lo aceptable. Lo llama un horizonte normativo formado por marcos sociales, culturales y lingüísticos que establecen normas que regulan las vidas que son comprensibles y aceptables. Si una persona se queda fuera de los dispositivos categoriales o imaginarios que establece este marco, queda excluida e invisibilizada y no se la considera merecedora de reconocimiento (Mèlich, 2014). Esto hace que ciertas personas sean más reconocibles dentro de estos marcos que otras, y que estas normas morales hacen que el mundo no sea habitable y vivible para ciertas personas que no encajan en sus marcos (Mitchell, 2008). En numerosas ocasiones, las personas acompañadas quedan fuera de estos marcos de reconocimiento.

Ante estas ideas se plantea la siguiente cuestión, ¿cómo se da el reconocimiento de Butler en las relaciones mediadas por estos marcos? Para Butler (2009), el reconocimiento implica entender y conocer a las personas desde sus singularidades. Considera que este reconocimiento basado en la interdependencia recíproca es necesario para el desarrollo de las personas y para crear relaciones de no violencia. Butler cree que los vínculos que se crean a través de las relaciones de reconocimiento transforman a las personas.

Por un lado, indica que, para poder reconocer a las personas, es necesario trabajar unas virtudes o habilidades internas. Insta a aprender a leer a las personas y a guiarlas para que aprendan a leer a las demás personas de su entorno. El reconocimiento, desde la teoría de Butler, busca la aprehensión, es decir, tomar conciencia de quien se tiene delante (Szörényi, 2014). Implica preguntarse quién es esa persona, no desde una visión abstracta, sino desde la singularidad, desde sus actos, sus prácticas, y desde la exposición a su rostro del otro y a su mirada, es decir, desde una posición de alteridad y de apertura hacia la persona (Pérez, 2010; Salih, 2003). Para ello, es necesario reconocer los propios juicios y posponerlos hasta que se conoce realmente a la persona y se comprende su existencia (Butler, 2009). La participación es clave en este sentido, puesto que dirigirse cara a cara la persona le da reconocimiento y hace la relación más humana. Implica una implicación afectiva como forma de comprometerse con la persona desde una visión inclusiva (Ferrarese, 2011; Tyler, 2019). De esta forma, los educadores y educadoras sociales se ven instados a desarrollar las virtudes necesarias para conocer a las personas, comprenderlas y reconocerlas desde una posición relacional y afectiva.

Reconocer también implica aceptar que nunca se podrá saberlo todo de la persona que se tiene delante, ya que cada persona es única. Butler llama a este hecho la opacidad del sujeto y su respeto es la base de una ética más humana (Simga, 2014). Para Butler, las personas no son “plenamente cognoscibles” (Butler, 2009, p.14). Esto significa que las personas no pueden conocerse plenamente a sí mismas y, por ende, tampoco a las demás personas. Entender el límite hacia uno mismo hace entender el límite hacia los demás. No hay una transparencia total y se tiene que aceptar. Desde el reconocimiento de esta opacidad propia y ajena, reconocer también implica tener una mirada parcial, situada, que no puede ni quiere abarcarlo todo. Existen unos límites para el reconocimiento que se deben reconocer, pedir perdón por ellos y ofrecerlos como punto de partida para la relación y el cambio (Butler, 2009). En el ámbito socioeducativo, se trata de comprender la opacidad de las personas acompañadas, que no pueden ni tienen la necesidad de dar un relato totalmente transparente y claro de quienes son para poder reconocerlas, y aceptar que el educador o la educadora social no tiene porqué saberlo todo de la persona.

Por otro lado, reconocer implica aceptar las normas y modelos de reconocimiento, pero también la posibilidad de criticarlas y negarlas y crear procesos de subversión (Ferrarese, 2011). Butler (2009) explica que, cuando se trata de reconocer a alguien que está fuera del horizonte normativo, se entra en una lucha con las normas. Esta lucha será más o menos fácil según la implicación que tenga para quien la lleva a cabo. Cuantas más normas se tengan que romper, más difícil será iniciar estos procesos, lo cual puede llevar a crisis para quienes lo viven.

El objetivo de Butler es ampliar los marcos de reconocimiento para hacer más vidas inteligibles, para promover actos colectivos de reconocimiento y su universalización (Butler, 2009). No desde una postura relativista donde todo vale, sino desde la reflexión crítica (Stark, 2014). Esta idea lleva a elucidar la tarea de los educadores y las educadoras sociales en promover procesos subversivos que amplíen los marcos de reconocimiento para que todas las personas estén incluidas en ellos. Se trata de promover una ética relacional e inclusiva (Zembylas, 2019). Es por este motivo que desde la educación social se han de hacer a las personas inteligibles, es decir, reconocibles. Es necesario replantear constantemente los límites del reconocimiento social, para hacer que el mayor número posible de vidas habiten el mundo en plenitud.

2.7.2.2. Violencia ética

Cuando las personas se salen de estos marcos de reconocimiento, sufren la violencia ética (Butler, 2016). Butler se basa en la obra de Adorno para explicar el concepto de violencia ética. Este concepto se refiere a la existencia de un *ethos colectivo*, los marcos de referencia, que, cuando ya no se comparten por la sociedad en su conjunto, sólo pueden imponerse por medios violentos. Esta violencia se ejerce sobre las personas que no lo comparten precisamente apelando a su carácter colectivo. Estas normas, según Butler (2009), se vuelven anacrónicas y se resisten al cambio y lo que se proclama universal ya no coincide con la individualidad de las personas. De esta forma, se les niega sus derechos precisamente para reivindicar la universalidad de las normas. Butler (2009) matiza que no es que la universalidad sea violenta en sí misma, sino que puede utilizarse violentamente cuando es indiferente a la particularidad. Butler subraya en este punto la necesidad de que la universalidad sea sensible a la particularidad y se reformule para dar respuestas concretas a situaciones singulares (Butler, 2009). Su idea es que cuando una norma no sirve para una situación concreta, es necesaria rechazarla y ponerla en revisión.

Para Butler (2009; 2012), la capacidad de actuar de las personas está influenciada y depende de las condiciones del contexto y las relaciones que las rodea. Si el entorno ofrece un ambiente de violencia impide la capacidad del otro para tomar agencia. Según Butler, pueden darse diferentes formas de violencia ética.

Una primera forma de violencia ética se produce cuando los marcos de reconocimiento ya no son compartidos por el conjunto de la sociedad, sólo pueden ser impuestos por medios violentos. Los marcos normativos que ignoran al sujeto, que no lo reconocen, son un modo de violencia ética (Cover, 2014). Estos marcos determinan la identidad de la persona a través de un discurso normativo, en tanto que establecen qué vidas cuentan como vivibles, las que entran dentro de los marcos de reconocimiento (Karhu, 2016). Se vuelven normas violentas y también los discursos que las sustentan.

Una segunda forma se produce a través de la venganza y el castigo. Es decir, cuando una persona hace algo que se considera malo dentro de estos marcos y, más allá de asumir la responsabilidad y las consecuencias de sus actos, se la castiga por ello con una pretensión de venganza. Para Butler, a través del castigo, el sujeto es abandonado y se le niega su agencia. Un ejemplo en el ámbito social sería cuando un/a profesional que trabaja con agresores intenta castigarlos en lugar de acompañarlos en su proceso. Para Butler, las instituciones de castigo “tienen la responsabilidad de sostener las vidas mismas que entran en sus dominios, justamente porque tienen el poder, en nombre de la ética, de perjudicarlas y destruirlas con impunidad” (Butler, 2009, p.72).

Una tercera forma de violencia ética tiene lugar a través de lo que Butler define con el concepto de desesperación. Esta desesperación puede producirse por dos motivos: porque la persona se encuentra fuera de los marcos de reconocimiento y sufre de desesperación porque quiere que se amplíen estos marcos para que las demás personas la acepten como es o, por el contrario, cuando la persona se adapta a los marcos establecidos, pero está desesperada por ser ella misma. Si el entorno impone una atmósfera de violencia impide la capacidad de agencia de la persona. La presión de los demás ejerce violencia ética. Por ejemplo, cuando se obliga a la persona a responder de una manera determinada abusando de su poder o cuando se fuerza a alguien a adquirir una serie de normas morales (Zembylas, 2015). Desde la educación social se puede hacer caso a las palabras de Butler para ver cómo se puede prevenir esta violencia ética en las relaciones que los educadores sociales y las educadoras sociales tienen con las personas

a las que acompañan y, en general, trabajar con las personas para promover las relaciones éticas entre ellas.

Una cuarta forma de violencia es el hecho de pedir a la persona que se tiene delante que sea totalmente transparente y coherente a la hora de dar cuenta de sí misma. Es decir, de explicar las motivaciones, impulsos, pensamientos, emociones que la llevan a actuar de determinada manera. Si no se atiende a la parcialidad del sujeto, a su opacidad, se ejerce violencia ética (Brinkmann, 2010; Cameron, 2011, Clifford, 2014; Stark, 2014).

Butler trata de romper el círculo de la violencia a través de prácticas de resistencia hacia ellas, lo que llama prácticas no violentas (Karhu, 2016). Butler explica que el objetivo debe ser dar respuesta al sufrimiento de los demás minimizando la violencia ética ejercida por las normas (Zembylas, 2015). De esta forma, la violencia y la no violencia son las dos caras de una misma moneda. La no violencia aparece como una práctica crítica ante el reconocimiento de la violencia inherente en los marcos reflexivos (Butler, 2009).

Para Butler, reconocer la oposición a la violencia ética no es suficiente. Para conseguir una transformación de la sociedad, es necesario que la moral se materialice en políticas, porque si no la misma moral sigue siendo violenta (Butler, 2016). Los principios morales no tienen sentido si no se aplican para cambiar las estructuras de organización de la vida. La única respuesta a la violencia ética es la acción. Schramm (2009) ve la ética práctica como una herramienta para luchar contra la violencia ética a través del abordaje en el día a día de los actos violentos y de los dilemas y conflictos morales que se dan en la práctica. Para Schramm, es necesario pensar un modo de afrontar de manera concreta las diferentes manifestaciones de violencia.

Los educadores y las educadoras sociales tendrán un papel relevante ante esta cuestión. Por un lado, identificando las situaciones violentas en el marco de la relación socioeducativa y procurando prácticas no violentas en ella. Por otro lado, promoviendo acciones que ejerzan una resistencia subversiva contra las normas de reconocimiento que ejercen violencia contra las personas acompañadas, reclamando a las instituciones, en la medida de lo posible, nuevas formas de vida ética profesional que amplíen los horizontes normativos.

2.7.2.3. Performatividad

Butler (2016), a la hora de definir la subjetividad de las personas, incorpora la idea de la performatividad del contexto. Explica que la identidad de las personas, su subjetividad, aunque es única y singular, está formada por estos marcos de reconocimiento que da la sociedad. Las experiencias que se tienen, las relaciones con los demás, las estructuras sociales y los marcos de reconocimiento en los que las personas se mueven son las que las conforman como individuos y las que determinan su vida: “Si puedo tocar, experimentar y sentir el mundo es solo porque a este <<yo>>, [...] lo agarraron, lo sintieron, se dirigieron a él y lo animaron” (Butler, 2016, epub14). Esto significa que la relación de los educadores y las educadoras sociales con las personas acompañadas va a performar su experiencia y su identidad y que, por tanto, se debe prestar atención a cómo se hace. Aquí es donde se presenta la ética, en la relacionalidad, en el actuar sobre el otro a partir de unos marcos prereflexivos que nos posicionan en un mundo que no hemos escogido (Butler, 2016). Es por este motivo que Butler considera necesario pensar en las condiciones básicas para tener una vida habitable, vivible.

Decir que el contexto es performativo significa que este contexto forma la identidad de las personas, en tanto que están influidas por una serie de normas que no escogen y que guían su acción y decisión, así como definen y condicionan las relaciones interpersonales. Esta

performatividad se da a través de las acciones repetidas y ejecutadas en el marco de las normas sociales (Forrest et al., 2010). La performatividad es una práctica reiterativa sobre una persona que produce efectos en ella (Pulecio, 2011). Las personas entienden el mundo a partir de los marcos preconstruidos y, a su vez, estos marcos son performativos de los modos de vida de las personas. Esto significa que las convenciones sociales, culturales y lingüísticas condicionan la forma de ver el mundo, forman la identidad de la persona y, a su vez, hace que se ejerzan operaciones de poder sobre aquellas personas que no entran dentro de los marcos (Cover, 2014). Podríamos entender la performatividad como “las formas de poder institucional *que* ya están actuando con anterioridad a cualquier acción que yo pueda emprender” (Butler, 2016, epub10, cursiva añadida). La performatividad no es voluntaria, sino es una reiteración de las normas que nos lleva a ser y actuar de una manera determinada (Applebaum, 2004).

Esta performatividad da etiquetas sobre lo que las personas son y a las cuales se responde. Estas etiquetas están asociadas a normas, prácticas y formas de actuar específicas, y también a respuestas apriorísticas en los encuentros con otras personas (Mèlich, 2014). La norma no solo dirige la conducta, sino que condiciona desde un inicio la forma de entender a las otras personas (Ibid.). Es decir, las identidades de las personas, las experiencias que viven y las respuestas éticas que dan a la demanda de los demás, están condicionadas por los marcos de reconocimiento. Estos marcos pueden establecer prejuicios, dar etiquetas y promover y perpetuar formas de exclusión social dejando, tal como afirma Riddle (2018), a ciertas personas fuera de los marcos de reconocimiento. Los educadores y las educadoras sociales deben ser conscientes de que pueden afectar la identidad de las personas a través de sus relaciones y, en consecuencia, deben pensar en cómo influyen en la experiencia de las personas para ofrecer una relación ética. También deben ser conscientes de cómo el contexto de una persona la moldea y qué acciones pueden ayudar a cambiar esas etiquetas para visibilizar a las personas y crear experiencias éticas.

Es por este motivo que Butler, en su proyecto ético, propone criticar los marcos de reconocimiento que excluyen a ciertas subjetividades y que performan su existencia (Butler, 2016). Es a través del cuestionamiento de las normas como se rompen estos marcos y se transforma la realidad. Para Butler “no somos el efecto de fuerzas previas más poderosas” (Butler, 2016, epub14), sino que la agencia y la autonomía de la persona está vinculada a esos marcos, pero que es posible romperlos tomando conciencia de ellos. Cover (2013) interpreta la idea de Butler como la oportunidad de entender que las propias actitudes ayudan a mantener las condiciones sociales y culturales que enmarcan la capacidad de responder éticamente. Por tanto, se pueden repensar las actitudes que se adoptan para potenciar esta capacidad ética.

El cambio, para Butler, es posible a través de la reflexividad, a través de la resignificación de estas normas (Applebaum, 2004). Por este motivo, aunque la formación de la persona venga condicionada por los elementos performativos del entorno, aún tiene oportunidad de agencia (Davies, 2006). Las personas que pueden reconstruir su discurso se vuelven más maduras éticamente (Brinkmann, 2010). La performatividad establece las normas, pero el recurso ético de repensarlas permite el autodesarrollo y la agencia (Culberston, 2013).

Se trata de ampliar la mirada para poner a los colectivos invisibilizados en el foco, de poder entender cómo están operando estas normas para cambiarlas. Esta idea es relevante para la educación social, puesto que los y las profesionales pueden abordar esta visión trabajando con las personas para hacerlas visibles, para luchar contra los prejuicios y para tratar de ampliar estos marcos preconstruidos en la sociedad. Desde la perspectiva de Butler, la ética se puede entender como un trabajo con uno mismo de repensarse y también como una reflexión y transformación de los límites del reconocimiento (Pérez, 2010). En tanto que las personas siguen

teniendo agencia, también son responsables, dentro de estos marcos que les permiten actuar (Ruitenberg, 2015). Para ser un agente ético, es necesario comprometerse con reflexionar sobre los marcos morales, hacer un ejercicio de reflexión y transformar la realidad a través de prácticas subversivas que cuestionen dichos marcos.

Butler propone el ejercicio de práctica subversiva. La define como estrategias subversivas que desafían las reglas y exponen su formación social y hegemónica (Applebaum, 2004). Los educadores sociales no sólo tienen que apoyar a las personas en el desarrollo de su agencia, sino que también tienen la responsabilidad de ejercer resistencia para cambiar las desigualdades en nuestras sociedades. Todo esto significa que los educadores sociales y las educadoras sociales deben apoyar a las personas para que adquieran su agencia: primero, promoviendo capacidades; segundo, animando a las personas a reflexionar y cuestionar de dónde vienen sus valores e ideales; y tercero, apoyándolas para que comprendan los discursos y las dinámicas de la sociedad y se atrevan a cuestionarlos.

2.7.2.4. Ética corpórea y lenguaje

Butler se centra en cómo a través de los cuerpos físicos y del lenguaje se materializa una ética corpórea, definida como las bases que permiten una relación ética a través de la interconexión entre las personas y la vulnerabilidad compartida (Tyler, 2019). De esta forma, da especial importancia al lenguaje verbal y no verbal y, también, a la capacidad de perpetuar estructuras relacionales poco éticas a través de dicho lenguaje sin darnos cuenta (Applebaum, 2004).

Para promover una relación ética, Butler incorpora el concepto de transferencia como práctica ética (Butler, 2009). Aquí la autora no se refiere al concepto de transferencia de conocimientos a otros contextos comúnmente utilizado en el ámbito educativo. Para Butler, la transferencia es "la recreación de una relacionalidad primaria dentro del espacio analítico, generando potencialmente una relación nueva o modificada" (Butler, 2009, p. 74). Esto se refiere al hecho de que cuando las personas entran en una relación con las personas, no sólo están ofreciendo su verdad, sino que influyen en cómo se construye y modifica esa relación y esa experiencia. La performan. Este proceso otorga a los educadores y las educadoras sociales un enorme poder, ya que por el mismo hecho de relacionarse con las personas a las que apoyan, influyen en ellas y a través de esta transferencia pueden potencialmente construir una relación ética y cambiar su experiencia en el mundo.

En esta interacción y transferencia, la corporeidad y el lenguaje son clave para Butler, puesto que a través de ellos se expresan los marcos performativos y también una herramienta a través de la cual se imponen y cambian (Butler, 2009, 2016).

Por un lado, Butler propone partir de una ética corpórea, puesto que es a través del cuerpo que las personas se relacionan y están expuestas al reconocimiento (Butler, 2016). Afirma que las relaciones están condicionadas por la tactilidad del cuerpo. Butler define este concepto como "la condición de posibilidad de tocar y ser tocado" (2016, epub36). Vuelve a hacer referencia a la exposición del cuerpo a los demás, de tal manera que pueden afectarle y, eso significa que los seres humanos son sensibles y vulnerables. La tactilidad es donde comienza la experiencia. Da lugar a sentimientos que comienzan la interpelación. La experiencia que surge del espacio y el tiempo continúa el proceso que inicia el tacto: "si siento, entonces he sido tocado, y he sido tocado por algo externo a mí mismo" (Butler, 2016, epub44).

Butler entiende el cuerpo como algo público, ya que expone a las personas a las demás, necesitan ser acogidas por ellas (Mèlich, 2014). Por este motivo, el cuerpo puede ser sostenido

o amenazado según como nos dirijamos a él (Ferrarese, 2011). Entender a una persona como corporeizada es entender que las personas estamos sostenidas en estructuras e instituciones formadas por otras personas (Butler, 2016) y que es a través del cuerpo donde se ponen en práctica o se representan las etiquetas y los rasgos de la subjetividad que vienen dadas por estas estructuras (Harris y Lemon, 2012).

En el proceso de transferencia y en la corporeización de las prácticas el lenguaje es importante. En estas experiencias de transferencia, el lenguaje no solo describe realidades, sino que también las crea ya que, dependiendo de cómo se ejerza, afectará positiva o negativamente a quienes se tiene delante (Jergus, 2018; Pulecio, 2011).

Butler lo explica de la siguiente forma: “hay un lenguaje que enmarca el encuentro, y en él se inserta un conjunto de normas concernientes a lo que constituirá o no la reconocibilidad” (Butler, 2009, p.47). Para Butler, la acción, el cuerpo y el discurso están relacionados. Los marcos y las normas influyen y condicionan nuestra subjetividad y esta se comparte a través del lenguaje, y, por tanto, las personas se exponen a través de él (Butler, 2009).

A través del lenguaje las personas no solo se exponen, sino que además tratan de actuar o influir en la persona que tienen delante. El lenguaje pone en relación los cuerpos y se realiza una transferencia a través de él entre las personas. Es decir, a través del lenguaje nos influenciamos y transformamos los unos a los otros. Para Butler, esta escena de interpelación mediada por el lenguaje hace que las personas se pregunten quién es quien tienen delante, y en qué se han convertido en esta relación con las demás.

Sin embargo, el lenguaje que viene dado por los marcos también influye en los juicios morales (Butler, 2009). Las normas del lenguaje, lo que viene dado y es aceptado, condiciona el juicio sobre lo que se tiene delante y el lenguaje que se usa en relación con ello. Es posible que una persona que hable un lenguaje no reconocible genere juicios negativos sobre la persona o sus actos y que, por tanto, se acabe generando violencia hacia esa persona. De esta forma, a través del lenguaje se etiquetan a las personas. Butler pone de ejemplo “chicas”, “homosexuales”, “delincuentes”, etc. Estas etiquetas explican lo que es el cuerpo y también la posición que ocupa en el sistema cultural, etiquetas que vienen dadas y que no se han escogido, pero que dicen a las personas cómo deben ser (Applebaum, 2004).

A través de la relación y del lenguaje, aparecen una serie de signos que influyen en la formación de la subjetividad, aunque no se sea capaz de reconocerlos: “Son signos de otro, pero también las huellas de las que a la larga surgirá un <<yo>>, un <<yo>> que nunca será totalmente capaz de recuperar o leer los signos” (Butler, 2009, p.99). Se refiere a la influencia de los marcos de reconocimiento en el lenguaje y que forman parte de la opacidad de las personas. Aquí aparecen los tabús y las invisibilizaciones. Aparecen los límites de lo que se puede decir y lo que no y quién puede decirlo. Para Butler, si hay una posición asimétrica a la hora de ejercer el lenguaje “no puede haber una relación ética” (Butler, 2016, epub132).

Pero cuando se ejerce el lenguaje, el discurso ya es una forma de acción, una manera de obrar, “una acción que ya es una práctica moral y un modo de vida” (Butler, 2009, p.171). El lenguaje es lo que se hace y también el nombre de lo que se hace (Jergus, 2018). Para Butler, la forma de hablar y de vivir están relacionadas. Según como se ha vivido, de esa manera se responde (Butler, 2009). Es por este motivo que, para identificar la propia subjetividad, es necesario explicar cómo se ha adoptado el propio lenguaje y qué relación tiene con lo que se es (Butler, 2016). Precisamente para identificar cómo se ha formado este lenguaje, qué etiquetas lleva, a quién reconoce y cómo afecta a las personas. El lenguaje organiza el pensamiento y las formas de actuar, y, por tanto, afecta a la agencia de las personas (Varpio et al., 2017). Cuando las

personas son capaces de tomar conciencia de su lenguaje y escogerlo, deconstruirlo y reconstruirlo, es cuando desarrollan su agencia.

2.7.3. Dar cuenta de sí mismo/a y responsabilidad

Butler (2016) hace una definición de la conformación de la subjetividad de las personas y su sentido de responsabilidad. Según Nagington (2016), la subjetividad de Butler se entiende como el conjunto de discursos que se tienen de diferentes áreas (sexualidad, género, clase, etc.). El poder y el conocimiento sobre estas áreas son las que hacen entender el discurso, entrar en las relaciones sociales con los demás y asumir responsabilidad. De esta forma, el poder y el conocimiento determinan la subjetividad de las personas, ya que estos permiten entrar dentro del mundo social.

2.7.3.1. Subjetividad

Según la teoría de Butler (2016), el relato que las personas hacen de sí mismas es parcial, puesto que está influenciado por la propia opacidad y por las condiciones del entorno que han performado la propia identidad. Es por este motivo, que presenta como una nueva disposición ética el hecho de entender que las subjetividades de las personas se forman por ellas mismas y también por la interacción de los demás. Para ella, la subjetividad de la persona se forma a través de la interpelación con los demás a partir de acciones como tocar, moverse, agarrar, mirar, elegir, etc. (Butler, 2016). Es decir, la identidad de las personas se forma por la alteridad. De esta manera, la persona se forma porque es vulnerable a su entorno, mucho antes de que incluso pueda ser consciente y deliberar sobre cómo este entorno le está influenciando. Las normas y los discursos que rodean a las personas crean un registro afectivo que las marca, de tal manera que la identidad no solo está formada por la razón, sino también por su sensibilidad y sus sentimientos (Butler, 2016). En resumen, la subjetividad de la persona se forma a partir de las relaciones y las normas que operan en ellas (Butler, 2009).

Remarca la relevancia de estas normas, afirmando que “las normas no nos influyen de una manera determinista, aunque sí proporcionan el marco y el punto de referencia para cualquier conjunto de decisiones que tomemos a continuación.” (Butler, 2009, p.37). Se refiere a las normas disponibles en el contexto que sitúan a las personas dentro de un marco que interfiere en el ejercicio del autorreconocimiento. Lo que yo puedo ser, está restringido por el marco que me rodea y, por tanto, también mis propias decisiones.

No obstante, las personas no aceptan unas normas de forma mecánica, sino que se relaciona con ellas en experiencias de poder (Gil, 2014). Estos marcos, como ya se ha dicho, no limitan totalmente (Butler, 2009). Cuando no está de acuerdo con esas normas, la persona reflexiona sobre ellas, sobre lo que son y lo que significan, aparece una deliberación ética relacionada con la crítica. Butler utiliza a Foucault para explicar que la relación con estos marcos promueve una dimensión reflexiva que posibilita la crítica. A este proceso le llama subjetivación. Según Butler (2009), la opacidad de las personas no puede usarse como excusa para eludir la responsabilidad que se adquiere al ponerse en relación con ella. Esta responsabilidad se inicia a través del proceso de subjetivación (Davies, 2006, Dadvand y Cuervo, 2019). Para Butler, cabe posibilidad de la agencia a través de la reflexividad y la subjetivación (Applebaum, 2004). Las definiciones tradicionales de agencia refieren a la capacidad de elección y autodeterminación. Sin embargo, la agencia es, según Butler, el acto de resistencia como estrategia subversiva que desafía las reglas y expone su formación social y hegemónica (Butler, 2009). La agencia es, desde su punto

de vista, la capacidad de dar cuenta de sí misma, de la identidad performativa y ser capaz de variar los discursos que le han repetido a la persona.

De esta manera, la agencia de la persona se vincula a la capacidad de inmersión en las dinámicas de poder y el discurso, a la capacidad de repensarse a una misma y también a la capacidad de ofrecer resistencias y cambiar los marcos de reconocimiento (Gottschall, 2002; Youdell, 2006). Para Butler, esta agencia es necesaria para la acción ética no violenta (Hekman, 2014; Zembylas, 2015). Sería la capacidad de hablar, sentir reflexionar y transformar el mundo (Pulecio, 2011, p.81). Es decir, la subjetividad es el discurso, los conocimientos, lo que se entiende de las propias características (Butler, 2016). Cuanto más poder y conocimiento sobre los discursos que operan sobre estas características mejor podremos relacionarnos con el mundo social que nos rodea. Este poder y conocimiento es lo que forma la subjetividad.

2.7.3.2. Dar cuenta de sí mismo/a

Butler (2009) propone dar cuenta de sí mismo/a como inicio de la relación y la responsabilidad ética: se trata de presentarse en relación con otras personas y cuestionar las propias verdades sobre quiénes somos, qué decimos y qué hacemos. Es decir, Butler propone dar cuenta de una misma para conseguir agencia y una relación ética. Dar cuenta significa: “Poner en cuestión un régimen de verdad, cuando esta gobierna la subjetivación; es poner en cuestión mi propia verdad y, en esencia, cuestionar mi aptitud de decir la verdad sobre mí, de dar cuenta de mi persona” (Butler, 2009, p.38). Para Butler, la crítica no solo va dirigida a las prácticas e instituciones que rodean a las personas, sino también a ponerse en entredicho a uno mismo (Butler, 2009). Se trata practicar la autocuestionamiento como una virtud que permite poner en entredicho los límites de la verdad establecida y de los marcos de reconocimiento que nos interpelan (Butler, 2009). De esta forma, se identifica la propia opacidad, es decir, los marcos que han sido impuestos.

A través de este proceso de reflexividad se entiende la moral de referencia y se renegocia a través de una actitud crítica. Este hecho, sin embargo, no significa que las personas tengan la libertad de ignorar todas las normas, ya que es una lucha de dar cuenta de sí, pero dentro de un mundo con el que se relacionan, tiene un carácter social (Butler, 2009). No se trata de ignorar las normas, sino de negociarlas, puesto que la reflexividad no es autónoma, sino que está vinculada a la interpelación con las demás personas.

La práctica de la crítica expone los límites del horizonte moral (Butler, 2009) y, por tanto, es una precondition para una actitud ética. Dar cuenta de sí mismo puede considerarse una habilidad o virtud ética (Culberston, 2013).

Dar cuenta de sí, no trata de explicar la causa de algo, sino que es una oportunidad para la autotransformación (Butler, 2009). Se trata de tomar conciencia de cómo los propios actos afectan a los demás y de cómo uno/a mismo/a está afectado/a por los demás. Es un ejercicio de responsabilización hacia las demás personas a través de la reflexividad “como práctica social y ética” (Butler, 2009, p.156). Gracias a este ejercicio de reflexión, se pueden identificar los límites de reconocimiento propios y la parcialidad en la que las personas están inmersas. Se trata de aceptar las responsabilidades de los propios actos teniendo en cuenta el código ético en el que se ha crecido y que nos define como persona (Hekman, 2014).

Estas ideas son útiles para promover la agencia ética en los educadores y educadoras sociales ya que, a partir de su propio proceso de subjetivación, de dar cuenta de sí, pueden cuestionar y reflexionar sobre los propios marcos para transformarse y transformar la realidad. Además,

pueden llevar a cabo acciones que promuevan los procesos de reflexividad y agencia ética en las personas, las instituciones y la comunidad.

Sin embargo, Butler destaca que el hecho de que los relatos sean parciales, es decir, que vengan condicionados por la propia opacidad y por los marcos performativos en los que las personas se desarrollan, hace que también tengan una responsabilidad limitada, puesto que no es posible dar cuenta de sí de forma completa y consciente. De esta forma, el ideal ético de una persona transparente, que es capaz de reflexionar y tomar conciencia de todas las partes que forman su yo y asumir su agencia en todas las decisiones que toma, es una actitud imposible, puesto que imposibilita aceptarse a uno mismo y aceptar a los demás (Butler, 2009). Tampoco se puede pedir a las personas acompañadas este ejercicio de dar cuenta de ellas de forma coherente y transparente, puesto que se convertiría una forma de violencia ética.

Butler afirma que muchas veces esta reflexividad está incitada por otras personas, que puede surgir de una demanda externa que lleva a la autorreflexión (Butler, 2009). Volviendo a la reflexividad de los propios profesionales, esta idea pone de relieve la necesidad de preguntar sobre la propia práctica, dejando espacio para la retroalimentación y el cuestionamiento conjunto. Ahora bien, siguiendo las indicaciones de Butler (2009), esta demanda externa no debe ir dirigida al castigo o a la explicación de un hecho, sino a la reflexión y la comprensión mutua.

Dar cuenta de una misma permite reflexionar sobre quiénes somos y cómo actuamos con las personas, lo que implica tener tiempo para reflexionar y planificar antes de actuar. Permite pensar la relación y la actuación desde la vulnerabilidad para construir una relación ética a través del reconocimiento mutuo. También ayuda a buscar maneras de cambiar la situación que viven las personas para conseguir un mundo habitable, con criterios de dignidad, universalidad del reconocimiento y respeto a la singularidad.

2.7.3.3. Responsabilidad

Butler insiste en replantear el concepto de responsabilidad a partir de la idea de la opacidad de la persona. Se pregunta dos cuestiones: “Necesito conocerme para actuar responsablemente en las relaciones sociales? [...] Hay una violencia ética en mi desconocimiento?” (Butler, 2009, p.118). Ella explica que no es posible pensar sobre la noción de responsabilidad como una cuestión individual. Aquí la autora equipara la responsabilidad a la relación ética. Es decir, no hay un vínculo causal que haga que la persona se tenga que responsabilizar por sus actos, sino que es un gesto de comprensión hacia las demás personas, a su condición vulnerable y a la obligación de relacionarse en un mundo compartido; no hay opción. Sigue “estamos acostumbrados a suponer que solo podemos ser responsables de lo que hemos hecho” (Butler, 2009, p.123). Pero para Butler la responsabilidad no llega por las acciones que se llevan a cabo, sino por el mero hecho de establecer relaciones. Utiliza la idea de responsabilidad de Levinas para explicar que las interpelaciones no deseadas exponen a las personas a la violencia ética. Poder sentir eso y reconocer que las demás lo sienten es lo que lleva a la responsabilidad (Butler, 2009).

Lo explica de la siguiente forma:

“No nos hacemos responsables de los actos del Otro como si fuéramos sus autores. Por el contrario, afirmamos la falta de libertad presente en el corazón de nuestras relaciones. No puedo renegar de mi relación con el otro. [...] La responsabilidad no pasa por el cultivo de una voluntad, sino por la utilización de una susceptibilidad no querida

como recurso para dar respuesta al Otro. Haya hecho este lo que haya hecho, me plantea, con todo, una exigencia ética, tiene un <<un rostro>> ante el cual estoy obligada a responder” (Butler, 2009, p.127).

Para Butler, hacerse responsable es una aspiración ética que se debe basar en el cuidado y la compasión (Butler, 2016). Hacerse responsable implica reconocer las demandas de las personas. La responsabilidad trata, por un lado, de determinar las condiciones para un mundo habitable, y, por otro lado, de prever las consecuencias de la acción y el mundo resultante de esta, para evitar generar violencia ética. Ser responsable significa ser capaz de dar una respuesta situada, es decir, que tenga en cuenta las necesidades y características de la persona. También, que sea atenta, es decir, que tenga en cuenta el agravio moral que puede causar la interacción (Beausoleil, 2016).

El concepto de responsabilidad de Butler no se refiere al concepto de responsabilización desde una perspectiva neoliberal (Davies, 2006). Este último supone que cada individuo tiene la responsabilidad de sí mismo, en cambio, la responsabilidad de Butler dice que la responsabilidad de las personas recae en todas las personas. En su ética de la responsabilidad, la clave es la respuesta a la alteridad (Morrison, 2017).

El concepto de responsabilidad de Butler lleva a pensar que los educadores y las educadoras sociales, por el mero hecho de ponerse en relación con las personas, son responsables de ofrecer una respuesta basada en el cuidado y la compasión, de atender a las demandas de la persona acompañada y, también, son responsables del engranaje social de sostén que cuida a las personas y les da reconocimiento. Esta visión permite repensar las relaciones socioeducativas desde una perspectiva interdependiente y no asistencialista.

2.7.4. Aplicaciones de la teoría de Butler en el ámbito socioeducativo

Aunque Butler no vincula su propuesta ética a la práctica educativa cotidiana, sí que deja numerosas ideas para que los propios profesionales vean sus implicaciones en la práctica (Davies, 2006). El análisis de las aplicaciones de la teoría de Butler en el campo social y educativo demuestra la aplicabilidad de sus teorías y su relevancia para trasladar los conceptos presentados al ámbito socioeducativo. Muestra de ello son las aportaciones revisadas en diferentes ámbitos relacionados con temáticas como: el sistema educativo y la educación formal (Dadvand y Cuervo, 2019; Davies, 2006; Forrest et al., 2010; Gowlett, 2012; Moon, 2011, 2016; Perold et al., 2012; Ruitenbergh, 2015; Teague, 2017; Vick y Martinez, 2011), el feminismo, género y sexualidad (Cover, 2014; Gottschall, 2002; Gowlett, 2012; Jergus, 2018; Pié, 2009; Pyscher, 2017; Riddle, 2018; Szörényi, 2014), el interculturalismo, la migración y las personas refugiadas (Cover, 2013; Gregoriou, 2013; Harris y Lemon, 2012; Moon, 2011, 2016), la educación superior (Cameron, 2011; Forrest et al., 2010; Hunma, 2018; Phillips y Bellinger, 2010), la discapacidad, la atención a la diversidad y la inclusión (Clifford, 2014; Moon, 2017; Tyler, 2019; Zembylas, 2019), los servicios y políticas públicas (Fotaki, 2016; Jergus, 2018; Moon, 2011; Youdell, 2006), el trabajo social (Phillips y Bellinger, 2010; Powell y Carey, 2007; Powell y Gilbert, 2007), desigualdad y educación para la justicia social (Applebaum, 2004; Youdell, 2006; Zembylas, 2015), la infancia y la familia (Waterhouse y McGhee, 2015), el acoso escolar (Davies, 2011), la educación democrática (De Lissovoy, 2017), el sinhogarismo (Cefai, 2015) y la educación comunitaria (Harris y Lemon, 2012), entre otros.

En lugar de describir cómo se ha aplicado la teoría en cada campo específicamente, ofrecemos una visión general de algunas de las consideraciones para la práctica que surgen de la aplicación de las teorías de Butler. La teoría de Butler está siendo utilizada para:

- Proponer prácticas de reconocimiento relacional y recíproco, que acepten la diversidad (Beausoleil, 2016; Cameron, 2011; Cover, 2014; Gowlett, 2011; Moon, 2011, 2016; Rähme, 2013; Riddle, 2018; Stark, 2014; Tyler, 2019; Waterhouse y McGhee, 2013). Las diferentes aportaciones revisadas tratan de analizar la situación de la persona para conocerla y entenderla y así promover un clima de aceptación de las diferentes subjetividades.
- Aplicar los conceptos de singularidad y vulnerabilidad para promover prácticas de amor y buen trato con el objetivo de crear experiencias donde las personas puedan habitar un mundo habitable, respetando su opacidad (Cover, 2013; Forrest et al., 2010; Fotaki, 2016; Gil, 2014; Jergus, 2018; Karhu, 2016; Mèlich, 2014; Phillips y Bellinger, 2010; Ruitenbergh, 2015; Säfström, 2018; Schramm, 2009; Tinning, 2017; Zembylas, 2015, 2018).
- Trabajar la agencia de la persona, para que participe en las interacciones sociales de forma más consciente y rompa sus propios marcos de reconocimiento (Applebaum, 2004; Beausoleil, 2016; Davies, 2006; Jon, 2020; Riddle, 2018; Ruitenbergh, 2015; Schramm, 2009; Schuhmann, 2015; Varpio et al., 2017).
- Procurar un encuentro ético desde una posición situada y relacional, que dé cuenta de la responsabilidad del o la profesional sobre las respuestas que da a las necesidades de la persona desde una práctica no violenta, vigilando como el lenguaje y el cuerpo afectan a la persona (Beausoleil, 2016; Cover, 2013; Davies, 2006; Karhu, 2016; Hunma, 2018; Kukar, 2016; Moon, 2011; Pulecio, 2011; Schuhmann, 2015; Tinning, 2017; Tyler, 2019; Zembylas, 2015, 2018).
- Promover relaciones de cuidado e interdependencia, entendiendo que las personas necesitan de los demás (Beausoleil, 2016; Cover, 2014; Dadvand y Cuervo, 2019; Fotaki, 2016; Stark, 2014)
- Tomar un punto de vista donde todas las vidas son vivibles e inteligibles. Reconocer el valor de las personas, evitando prejuicios y estereotipos que puedan afectar a como nos relacionamos con la persona (Clifford, 2014; Cover, 2013, 2014).
- Practicar la reflexividad ética como profesionales, a través de dar cuenta de uno mismo (Applebaum, 2004; Beausoleil, 2016; Brinkmann, 2010; Cover, 2013, 2014; Culberston, 2013; Davies, 2006, 2011; Gottschall, 2002; Perold et al., 2012; Phillips y Bellinger, 2010; Powell y Gilbert, 2007; Pulecio, 2011; Tyler, 2019; Vick y Martínez, 2011; Waterhouse y McGhee, 2013; Youdell, 2006; Zink, 2010). Implica mantener una actitud de autocuestionamiento y reflexión, reconocer los propios marcos y privilegios como profesionales y cuestionarse a uno mismo, criticar las propias interpretaciones y las respuestas que se dan, romper con las asunciones previas y los prejuicios, para desarrollar la agencia ética profesional y ampliar los marcos de reconocimiento.
- Promover prácticas performativas, que cambien la subjetividad de la persona para que viva una experiencia digna (Cover, 2013; Dadvand y Cuervo, 2019; Gottschall, 2002; Gregoriou, 2013; Harris y Lemon, 2012; Jergus, 2018; Kohli, 1999; Nangington, 2016; Pérez, 2017; Pié, 2009; Tyler, 2019; Vick y Martínez, 2011; Youdell, 2006). Los trabajos que hacen referencia a esta cuestión tratan de entender el carácter performativo de los proyectos, los espacios, la institución y el encargo, y como las prácticas tienen ciertos marcos de reconocimiento preestablecidos
- Promover prácticas de resistencia subversiva a través de la agencia profesional (Davies, 2011; Gottschall, 2002; Gowlett, 2011; Gregoriou, 2013; Harris y Lemon, 2012; Jergus, 2018, Pié, 2009; Powell y Gillbert, 2006; Pyscher, 2017; Teague, 2017). Se trata de llevar a cabo experiencias transgresoras en el ámbito educativo para performar el contexto y resignificar las prácticas educativas desde un posicionamiento ético relacional.

Todas estas aportaciones dan pistas para incorporar la teoría del reconocimiento de Butler en la acción y la relación socioeducativa. Recomiendan trabajar a partir de la agencia ética de los y las profesionales y de las personas acompañadas, de la transformación de la realidad y la propuesta de prácticas transgresoras y de la procuración de una experiencia ética en el marco de la relación socioeducativa.

2.7.5. Principios socioeducativos de la teoría de Butler

Todas las ideas expuestas por Butler y las aplicaciones identificadas en el campo socioeducativo nos permiten establecer una serie de principios socioeducativos basados en sus ideas sobre las relaciones a partir de los conceptos de vulnerabilidad, reconocimiento, performatividad, agencia, interdependencia y responsabilidad. Sus ideas son útiles para promover relaciones éticas en el ámbito socioeducativo. Estos principios son:

PB1-Ver a la persona desde su singularidad y opacidad. Este principio socioeducativo pasa por ver que cada persona es única y se ha formado desde su propia trayectoria experiencial. Cuando se trata con las personas acompañadas, es necesario contemplar a la persona como única y singular. Esto implica entender la opacidad de las personas, tal como la define Butler, y aceptar los límites que esto supone para la relación socioeducativa. Es decir, aceptar que nunca se podrá conocer del todo a la persona y que, por tanto, no se puede esperar que las personas sean completamente transparentes. También implica adoptar una visión parcial y situada de la persona, en tanto que esta se ha formado en un tiempo y contexto específicos de los cuales ni ella misma puede dar cuenta completa y totalmente. La singularidad de la persona se forma a partir del contexto y las relaciones, por lo que una visión homogénea basada en principios universales puede ejercer violencia hacia esa persona.

PB2-Concebir a las personas como seres precarios y vulnerables. Butler basa su teoría en la tesis de que las personas son seres sintientes y vulnerables que están en relación y que, en esta relación, les pueden hacer daño. Además, Butler reconoce que existen personas más vulnerables que otras, por lo que es necesario prestar atención a las desigualdades estructurales y relacionales. Este principio socioeducativo parte del hecho de aceptar la condición de vulnerabilidad del sujeto y la capacidad de los y las profesionales para provocarle un daño. Implica mirar las consecuencias de sus actos. El encargo ético en la teoría de Butler no es resolver conflictos, sino afrontar la relación desde esta condición de vulnerabilidad que implica tener cuidado de cómo el educador o la educadora social afecta a quien tiene delante. Su acción puede ejercer violencia ética, es por este motivo que se deben tener en consideración las consecuencias de los propios actos a la hora de relacionarse con las personas. Se trata de desarrollar una sensibilidad ética por las demás personas.

PB3-Atender la interdependencia y la relacionalidad de la persona. La tesis de Butler rompe con la idea de ver a la persona como un ser autónomo. Para Butler, el desarrollo de las personas se forma a través de las relaciones con las demás. La razón, la sensibilidad, los sentimientos y las emociones forman a la persona y se activan a través de la relación. Las transferencias que ocurren en las relaciones transforman a la persona. Según como sea la experiencia de transferencia, buena o mala, reconocida o no, afectará a la manera de abordar de la persona las relaciones futuras. Por este motivo, es importante que en la relación haya receptividad, ya que determinará la calidad de la comunicación y la relación ética. Además, es necesario entender que la relación viene marcada por la sedimentación de ciertas normas que se repiten en esta y que forman a la persona. Para Butler, las personas están en relación porque no pueden elegir no estarlo. Se necesitan las unas a las otras y, por tanto, se debe buscar el bien común a través

de las relaciones. Este principio incita a trabajar con las personas esta relacionalidad, cuidando de la relación que se establece con ellas, procurando una participación igualitaria y una receptividad que les permita avanzar. Además, es necesario tener en cuenta que esta relación está condicionada por los propios actos, por los de los demás y por las posibilidades del contexto. Butler afirma que es importante incluir esta condición de interdependencia en las políticas públicas, en las acciones y en las estructuras que enmarcan las relaciones.

PB4-Mantener relaciones de reconocimiento mutuas. Reconocer a la persona pasa por conocer y entender a quien se tiene delante. Preguntarse “¿quién eres tú?”. Es fácil tener actitudes de reconocimiento, pero el reto está en que la relación socioeducativa se convierta en una relación de reconocimiento. Para ello, es importante trabajar el vínculo para que esta actitud sea recíproca. Mantener relaciones de reconocimiento recíprocas transforma a todos los participantes en la relación. Implica incluir a las personas para que puedan participar en las conversaciones sociales.

PB5-Reconocer la performatividad del contexto y ampliar los marcos de reconocimiento. En primer lugar, se trata de reconocer que existen una serie de marcos normativos que vienen dados por la sociedad y que forman a las personas. Estos marcos marcan a priori cómo entender a la persona y cómo tratarla. Esto supone, por un lado, entender cómo ha afectado el contexto a la práctica profesional y, por otro, modificar intencionalmente los elementos del contexto que performan a las personas acompañadas. Para ello, se requiere una actitud de reflexividad ética. Es decir, entender que los marcos y las normas que vienen dadas pueden estar sujetos a crítica y por tanto pueden cambiarse. En segundo lugar, entender que las normas y el discurso que se produce en torno a ellas marcan unas etiquetas que vienen cargadas de contenido que dicen a las personas cómo actuar. La performatividad crea unos marcos o normas sedimentadas que condicionan la relación y dicen qué tan reconocible es una persona. El rechazo y la violencia se produce cuando una persona no entra dentro de estos marcos. Es necesario cuestionarse y ampliar los marcos de reconocimiento, de tal manera que se difuminen las fronteras del reconocimiento para que se dé cabida a la alteridad, a la diferencia.

PB6-Dar importancia al lenguaje y al cuerpo en la relación. Butler da mucha importancia al discurso y al lenguaje, más allá de lo verbal. Afirma que el lenguaje enmarca el encuentro y a través de él se transmiten las normas performativas. Las normas y los marcos de reconocimiento influyen en el discurso a través del cual las personas se relacionan e interpelan. Es decir, el lenguaje también afecta a la persona que se tiene delante. En su teoría, Butler da especial relevancia a la agencia lingüística, como herramienta para ganar poder. Consiste en dominar el lenguaje que no se ha escogido, que viene dado por la sociedad, que relaciona a las personas y las transforma y que influye en la manera de entender el mundo. Hay etiquetas que se establecen a través del lenguaje y que marcan la manera de ser del individuo. Por este motivo, el lenguaje no solo describe realidades, sino que también las crea. Es necesario tener cuidado de cómo es este lenguaje: la voz, los gestos, la posición, etc. Son performadores y performativos. El cuerpo es el medio a través del que la persona se expone, es público en tanto que pone en contacto a las personas, es el que muestra lo que la persona es y lo que lleva a las demás a ponerle etiquetas.

PB7-Promover la agencia de la persona. la agencia de Butler se consigue a través de la reflexividad y la subjetivación. Para ella, la agencia no es la capacidad de ser y hacer de forma autónoma y autodeterminada. Se trata de lo que uno puede llegar a ser a partir de lo que los demás le dan la oportunidad de ser. Para Butler, la agencia es el acto de resistencia, la capacidad subversiva del sujeto para reflexionar, criticar y desafiar los marcos normativos performativos. Según su teoría, la agencia es la capacidad de la persona para reconocer cómo le han afectado

los elementos performativos y cambiar los discursos que le han repetido en su trayectoria vital hasta que los han asimilado. Es la capacidad de hacerlo a través de la inmersión en las dinámicas de poder y el discurso, de ofrecer resistencia y de cambiar estos discursos desde dentro y, también, de transformar el mundo. Para aplicarlo a las personas es necesario que estas conozcan los discursos normativos, que tengan poder sobre ellos. La performatividad nos da acceso a ciertos discursos según las etiquetas que nos han dado. Nuestra tarea como educadoras es dar a conocer todos los discursos, que las personas los dominen y los sepan utilizar.

PB8-Dar cuenta de sí mismo/a como profesional. Se trata de tener una actitud constante de revisión hacia las prácticas e instituciones que rodean al profesional, y también hacia una misma como persona. Se trata de autocuestionarse y de cuestionar las normas de reconocimiento. De reconocer la propia opacidad y parcialidad, de reconocer la moral de referencia y de renegociarla. No se trata de ignorar automáticamente las normas, sino de comprenderlas y negociarlas dentro de un contexto de interpelación. Se puede desarrollar como una habilidad. Butler explica que, en la mayoría de ocasiones, las personas dan cuenta de sí mismas cuando las interpelan, cuando les preguntan. Es por este motivo que se hace necesario preguntar sobre la propia práctica. Dar cuenta de uno mismo no solo consiste en explicar la causa de una situación, sino que es la oportunidad de exponerse al otro, de hacerse públicos y de autotransformarse. Este principio pasa por reconocer las situaciones en las que es posible ejercer violencia ética, reconocer las propias habilidades y capacidades para dar una respuesta ética. Esto permite desarrollar las virtudes como profesionales para dar esta respuesta, establecer relaciones de reconocimiento y mantener una actitud reflexiva.

PB9-Practicar una ética de la responsabilidad, de cuidado y compasión. Entender que las relaciones socioeducativas son encuentros con la subjetividad de las personas y que, dada su condición de vulnerabilidad, se tiene una responsabilidad con ellas. Se trata de responder a la presencia de la persona poniendo el foco en el cuidado, la solidaridad y la responsabilidad. Esto implica sostener a la persona sin juzgarla. No significa que no se tenga un juicio de la persona, sino que este juicio se suspenda para poder atenderla, sostenerla. Significa tener una actitud de cuidado, ya que según cómo se relacione el/la educador/a con la persona, va a condicionar su capacidad de responder éticamente a su presencia. El mero hecho de relacionarse con las personas genera una responsabilidad. De esta manera, hacerse responsable implica reconocer la demanda del otro, las consecuencias de la propia acción, escuchar a la persona y dar una respuesta ética. Se trata de buscar a través de la reflexión y la acción, que la relación socioeducativa sea un entorno donde se amplíe el horizonte ético y la vida sea habitable. Es decir, procurar un ambiente de no violencia que busque la agencia de los individuos para que una persona no llegue a la desesperación de no querer ser quien es o a la de querer ser sí mismo.

PB10-Practicar y promover una práctica reflexiva y subversiva. Ante la imposición de marcos normativos que excluyen a las personas, que generan violencia ética hacia la persona, es necesario tener una actitud de resistencia, de conocer el discurso, pero también cuestionarlo y actuar para cambiarlo. Cuando no se está de acuerdo con las normas performativas, hay que tener una actitud crítica, reflexionar sobre lo que son y lo que significan para poder cambiarlas. A través de esto, se busca materializar los cambios en acciones y políticas que procuren prácticas éticas no violentas. Este principio insta a los y las profesionales a no aceptar per se lo que la sociedad impone, pero sí vivir en ella, por lo que van a tener que desafiarla y luchar para transformar la realidad. En definitiva, el educador y educadora tienen la capacidad de disentir, modificar y resignificar sus prácticas para la búsqueda del bien común, para hacer un mundo habitable para todos.

2.8. Primera propuesta de categorización de la relación socioeducativa ética

Los principios socioeducativos elaborados a partir de las teorías analizadas tienen entidad propia y pueden ser útiles para los y las profesionales como puente para aplicar las ideas teóricas en las prácticas y las relaciones socioeducativas. Aunque cada autor/a tiene su propia idea sobre la ética en las relaciones humanas, sus aportaciones se complementan y entrelazan en muchos aspectos, como, entre muchos otros, los fines de la ética basados en el bienestar, el desarrollo individual y comunitario y la autorrealización, el desarrollo de virtudes que permiten poner en práctica la ética, las concepciones sobre las subjetividades de las personas o las ideas sobre la agencia, la libertad y la inclusión, que permiten repensar la acción y la relación desde aproximaciones basadas en la justicia y el cuidado.

Aunque se podría analizar de forma profunda las interconexiones, contradicciones, complementariedades y perspectivas que se entrecruzan en sus teorías, este no es el foco del estudio. En cambio, a partir del análisis teórico, nos proponemos identificar cómo todas estas aportaciones pueden relacionarse y ponerse en práctica en el marco de la relación socioeducativa. Es por este motivo que los principios socioeducativos han sido formulados como verbos, para que puedan orientarse a la acción.

A partir de los principios socioeducativos extraídos de cada teoría y a partir del conocimiento previo generado en la prueba piloto, se construye de forma inductiva una primera categorización del modelo teórico-práctico. En él se agrupan en elementos de análisis prácticos propios de la relación socioeducativa los conceptos, ideas y principios socioeducativos extraídos del análisis teórico. Estos elementos constituyen los puntos sensibles de incorporar las ideas éticas propuestas. Se parte de las cuatro dimensiones que surgieron en Corbella y Úcar (2019) (normas, institución, sujeto y relación) y se reformulan en función de las aportaciones teóricas.

Para ello, se introducen los principios socioeducativos en el *software* de NVIVO¹⁰ y se hace una codificación inductiva, agrupando los principios socioeducativos en elementos de la profesión, la práctica y la relación del ámbito de la educación social. Dichos elementos se pueden agrupar en función de su temática, conformando seis dimensiones para la relación socioeducativa ética. La definición de las dimensiones y las unidades de análisis se encuentra en la tabla 8, juntamente con los principios socioeducativos con los cuales se relacionan.

El resultado de esta categorización se puede observar en la figura 12. Se observa una figura en forma de diamante que conceptualiza un marco analítico práctico fundamentado en los referentes teóricos analizados. Si se lee de abajo a arriba, de los principios socioeducativos de cada autor/a surgen varios elementos para tener en cuenta en la relación socioeducativa. Estos elementos se complementan por varios autores.

El resultado de esta codificación constituye la primera categorización de la dimensión ética de la relación (figura 13). Estas dimensiones y unidades de análisis están definidas a partir de las ideas teóricas elaboradas en esta primera fase, y servirán de punto de partida para iniciar la segunda fase de la investigación, donde se complementa, modifica y matiza el modelo a través del conocimiento integrado de los y las profesionales de la educación social.

¹⁰ Debido a un cambio en la gestión de las licencias no se pudo seguir realizando el análisis en Atlas.ti. Por este motivo, se transfiere la información obtenida y los principios socioeducativos a NVivo para continuar con el análisis teórico y empírico.

Tabla 8. Definición de las dimensiones y las unidades de análisis en relación con los principios socioeducativos

Dimensión de la RS	Elementos de la práctica	PS	Aportaciones teóricas
Axiología de la intervención	Principios y valores	PSN5 PSN6 PD6 PD7 PB10	Se trata de aplicar la doble perspectiva de la teoría de valoración de Dewey para identificar los valores y principios apreciados en la educación social y con lo que la profesión se identifica, se compromete y se hace responsable. A su vez, de mantener una actitud de evaluación y revisión de estos valores y principios desde una perspectiva de provisionalidad, cambio y transformación. Esta actitud provisional permite disentir y resignificar los valores de la práctica tal como argumenta Butler para que la universalidad de los valores no ejerza violencia ética y también establecerlos a través de consensos entrecruzados para que tengan en cuenta los intereses de todos y no se conformen a partir de las preferencias adaptativas que Sen y Nussbaum definen.
	Responsabilidad	PSN8 PH9 PD3 PD6 PG5 PG6 PB9	Se refiere al sentido de responsabilidad individual y social de los y las profesionales y las instituciones que Sen, Nussbaum, Dewey, Honneth, Gilligan y Butler defienden para garantizar las condiciones de vida digna en las personas acompañadas y en la sociedad. Este sentido de responsabilidad parte de los valores y principios de la profesión (reciprocidad, inclusión, cuidado, solidaridad, interdependencia...) y es lo que hace adquirir un compromiso hacia los derechos de las personas acompañadas y hacia la sociedad. Implica, a nivel individual, responsabilizarse de las consecuencias de la propia acción y de la experiencia que se le procura a la persona acompañada. A nivel institucional supone ofrecer las condiciones de reconocimiento, libertad y cuidado que garanticen el desarrollo, la agencia y el bienestar de las personas. También implica repartir las responsabilidades compartidas y preguntarse qué puede hacer cada agente para hacerse cargo de los deberes ligados a estas responsabilidades.
	Desarrollo de la persona	PSN1 PSN3 PSN4 PSN5 PH4 PD1 PD2 PB7	Uno de los fines éticos más relevantes de las teorías analizadas es buscar el desarrollo de la persona para que esta pueda moverse en el mundo con agencia y libertad y así llegar a la autorrealización personal. La finalidad ética de la educación social en la relación socioeducativa es buscar el máximo desarrollo de la persona. Para ello, es necesario ofrecer los conocimientos, oportunidades y herramientas para que pueda escoger y actuar libremente, hacer una lectura del mundo, ser capaz de participar en las esferas sociales y reconocer en qué marcos de reconocimiento se relaciona y que tenga las habilidades para romperlos si es necesario.

	Bien común	PSN5 PSN6 PD3 PD4 PB3 PB10	Otro de los fines éticos relevantes en las teorías es buscar el bien común. El fin de la ética en la educación social no solo se plantea desde un punto de vista individualista que busca el máximo desarrollo y bienestar de la persona. También, dado que vivimos en un mundo en el que estamos en relación y nos afectamos unos a otros tal como Gilligan y Butler afirman, es necesario buscar las condiciones para el bien común. Es relevante tal como Dewey, Sen y Nussbaum manifiestan porque el bien común y el bien individual son condiciones para que tanto uno como el otro se den. Se trata, tal como diría Butler, de hacer un mundo habitable para todas las personas.
Formación, desarrollo e identidad del profesional	Compromiso social	PSN2 PSN8 PH3 PH9	Surge del sentido de responsabilidad individual y profesional. Se trata de incorporar en la identidad profesional un compromiso social que haga que los educadores y las educadoras sociales tomen “conciencia de la injusticia”, tal como Honneth indica, y que las haga sensibles a las violaciones de derechos de la sociedad. Esta sensibilidad lleva a la motivación por tener una actitud proactiva en la defensa de los derechos de las personas y a la lucha por las desigualdades sociales.
	Reflexión y evaluación de la práctica	PSN8 PSN9 PH3 PH7 PH8 PD5 PD6 PG5 PG8 PB2 PB5 PB8 PB9 PB10	Se da una importancia primordial a la reflexión y la evaluación crítica como herramientas para garantizar una actitud ética hacia las personas y la sociedad. Los y las profesionales de la educación social deben desarrollar una reflexividad ética que permita una revisión constante de todo lo que rodea a la relación socioeducativa y a la profesión a nivel social, institucional, profesional y personal. La reflexión y el desarrollo del pensamiento reflexivo son necesarios para ampliar los horizontes éticos, prever las consecuencias de la acción, promover el autodesarrollo y la autotransformación, romper los marcos performativos, resolver conflictos éticos y mejorar la práctica. Esta reflexión es importante que se dé tanto a nivel individual como de equipo, a través de la deliberación conjunta y el diálogo inclusivo. Los/las autores/as invitan a reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Los propios valores e ideales. - Las motivaciones y la formación de la subjetividad del equipo de profesionales. - Las consecuencias de las acciones que pueden generar violencia ética y formas de desprecio. - El contexto de la relación y como interviene en la creación de una experiencia ética. - La propia práctica (qué se hace, qué se debe hacer, qué se necesita y porqué). - Identificar responsabilidades de cada agente. - Problemas y dilemas éticos de la relación, la institución, la práctica y la sociedad.

Resolución de conflictos	PH7 PD5 PD6 PG6 PG7 PG8	En los procesos reflexivos de resolución de conflictos, hay que realizar una evaluación dialogada y situada con todos los agentes involucrados y de forma inclusiva. En esta deliberación, tal como Gilligan propone, se deben complementar las visiones de justicia y cuidado, para identificar los principios y derechos en conflicto y también las responsabilidades de cuidado derivadas de la toma de decisiones.
Resistencia política	PSN2 PH3 PH5 PD7 PG7 PB7 PB10	Todos los autores instan a los agentes, instituciones, administraciones y a la sociedad en general a luchar por las oportunidades y condiciones necesarias para el desarrollo y el bienestar individual y común. Sen y Nussbaum a través de la lucha por el acceso equitativo a los recursos y capacidades; Honneth a través de las luchas por el reconocimiento; Dewey a través de la crítica y la resignificación de los valores; Gilligan a través del ejercicio de la resistencia política; y Butler, por último, a través de las prácticas subversivas. Se trata de que los y las profesionales y las instituciones a las que se vinculan ejerzan esta resistencia, exijan y luchen por los derechos de las personas, por su reconocimiento y visibilización, por dar voz a las personas y por ganar espacios de libertad. Implica que los y las profesionales tengan cierta actitud de disidencia y subversión que permita resistirse y desafiar los discursos normativos reproductores de desigualdades. Se trata de implementar una educación orientada al cambio y la transformación. También implica trabajar con las personas para que ellas mismas tengan las capacidades y oportunidades de promover estas luchas y defender sus propios derechos.
Carácter y virtudes	PH3 PH7 PD5 PG4 PG8 PB2 PB8	Honneth, Dewey, Gilligan y Butler destacan la necesidad de desarrollar una serie de virtudes que formen el carácter profesional. Se trata de desarrollar capacidades y habilidades profesionales que permitan responder de forma ética a la presencia de estas personas, promover respuestas éticas de reconocimiento y cuidado y desarrollar una sensibilidad ética hacia las personas y las situaciones. Desarrollar estas virtudes o habilidades implica alcanzar los niveles superiores de desarrollo moral desde la perspectiva de Gilligan o la madurez ética desde la perspectiva de Dewey. Cuanta más madurez o recursos para abordar la relación socioeducativa y resolver los conflictos morales, más posibilidades de autoprotección ante el malestar moral y el <i>burnout</i> . La actitud reflexiva, la resistencia política y la capacidad de cuidado, entre otros, son ejemplos de virtudes centrales.

Concepción de la persona	Agencia	PSN1 PSN4 PSN5 PSN6 PH1 PH4 PH5 PG4 PB6 PB7 PB9	Los/las autores/as hacen referencia a la necesidad de ver a la persona desde su agencia para poder mantener relaciones éticas. Se trata, en primer lugar, de no ver a las personas como víctimas sino como agentes morales con derechos, capacidades y responsabilidades. Implica valorarlas por lo que pueden llegar a ser, es decir, creer en su potencial. En segundo lugar, de entender que todas las personas tienen autoridad moral y son capaces de dar su opinión, reflexionar y escoger libremente según sus preferencias y, asimismo, de tomar decisiones. Implica que el o la profesional demuestre que se toma en consideración a la persona y se la escucha y que le de las oportunidades para que pueda escoger. En tercer lugar, se trata de trabajar para que la persona se empodere y desarrolle las capacidades y habilidades necesarias para que ella misma entienda y domine los discursos sociales y pueda participar en ellos. Para ello, es necesario procurar ambientes de cuidado que sostengan a la persona mientras adquiere estas capacidades, trabajar las propias concepciones del profesional y hacer una acción comunitaria para que toda la sociedad adquiriera una visión de agencia.
	Autonomía	PSN4 PSN6 PH6 PB3	Tal como Sen, Nussbaum, Honneth y Butler defienden, se trata de ver a la persona como un ser autónomo, capaz de decidir y actuar libremente, en un mundo donde todas las personas están relacionadas entre sí. Esta concepción sobre la persona fomenta la autonomía personal y la autodeterminación en la relación socioeducativa y evita las acciones autoritarias e impuestas.
	Interdependencia	PH4 PD3 PG3 PG4 PB2 PB9	Se trata de ver a la persona desde su condición de vulnerabilidad tal como Gilligan y Butler afirman, con necesidades afectivas, de reconocimiento y relacionales. Implica entender que las personas dependen unas de otras, puesto que comparten un mismo mundo ético y se relacionan y afectan entre ellas. De estas interacciones surge una responsabilidad ética donde el o la profesional tiene el deber de desarrollar una sensibilidad ética hacia la persona para evitar provocar un daño moral o ejercer violencia ética.
	Singularidad	PSN7 PH1 PH4 PD1 PG1 PB1	Se trata de concebir a la persona como única y singular, con sus propios deseos y necesidades, y con características, capacidades y particularidades diversas. Implica entender que la persona se ha formado en función de sus propias experiencias en un contexto singular y que tiene cierto grado de opacidad, por lo que el o la profesional tendrá una mirada parcial y situada que no permitirá conocer plenamente a la persona. Ante esta mirada, el/la profesional necesita mantener una perspectiva abierta, flexible y situada que tome en consideración a la persona tal como es, aceptando y teniendo en cuenta sus necesidades y características únicas a la hora de relacionarse con ella.

	Emociones	PH4 PD2 PG20	Se trata de ver a las personas desde su dimensión afectiva y emocional. Esta visión reconoce la necesidad de afectividad de las personas para sentirse reconocidas y el hecho de que tanto la razón como las emociones afectan e impactan a sus experiencias éticas. Esta mirada implica que los y las profesionales tengan en cuenta las emociones de las personas y las validen, desde una perspectiva compasiva y empática en la relación socioeducativa.
	Inclusión	PSN5 PSN6 PSN7 PSN8 PH4 PH7 PH9 PG7 PB4 PB5	Se trata de mantener una visión abierta y plural que reconozca la diversidad de voces y tenga en cuenta la opinión de todas las personas. Parte de la base que las personas son únicas y diferentes, pero todas son parte de una comunidad de valores compartidos y son merecedoras de derechos, de ser escuchadas y de participar en igualdad de condiciones. Implica que el educador o la educadora social mantenga una perspectiva inclusiva que tenga en cuenta todas las voces tanto en la acción y la relación ética como en la deliberación ética; que permita a las personas participar y ser escuchadas y que trate de difuminar las fronteras de reconocimiento para dar cabida a la alteridad y a la diferencia.
Escenario de intervención	Experiencia	PD2 PD3 PG1 PG2 PG4 PB3	Dentro de la relación socioeducativa, la experiencia que se le procura a la persona es clave para incorporar una mirada ética. Las experiencias se pueden construir a través de la acción y la relación, y estas afectan y transforman la identidad de la persona acompañada, tal como Gilligan y Butler exponen. Dewey propone diseñar experiencias de aprendizaje éticas que estén focalizadas en el día a día de la persona. Implica tener en cuenta la dimensión física, emocional, racional, individual y social de la persona para procurar experiencias educativas respetuosas y cuidadosas con la persona. Es necesario vigilar cómo se utiliza la comunicación, la relación, etcétera, y revisar cómo a través de la subjetividad del o la profesional se crea un tipo de experiencia u otra.
	Contexto - entorno	PSN1 PSN2 PSN7 PH3 PH6 PH7	Se refiere a las condiciones contextuales que envuelven la relación socioeducativa y que afectan a la experiencia que vive la persona acompañada. Los/las autores/as proponen revisar el entorno y el contexto para identificar las posibilidades y los marcos de reconocimiento que rodean a dicha persona. Se trata de conocer en profundidad el contexto y el entorno de la persona acompañada para identificar cómo le afecta y así adaptar la intervención y la relación socioeducativa. También implica modificar, en la medida de lo posible,

		PB3 PB5 PB7	las condiciones del contexto de forma intencionada para favorecer una experiencia ética y mediar y reclamar que este contexto proporcione oportunidades para que las personas acompañadas puedan ejercer sus libertades y capacidades.
	Institución	PSN2 PSN8 PH7 PH8 PD4 PG8 PB3 PB8	Según las teorías analizadas, las instituciones tienen la responsabilidad y el deber de ofrecer un ambiente y estructura organizacional que permita establecer relaciones socioeducativas éticas. No puede quedar únicamente en la responsabilidad de los y las profesionales. Implica que desde la institución se mantenga, en la medida de lo posible, una actitud activa en apoyar a nivel material, estructural y organizacional las prácticas necesarias para establecer relaciones socioeducativas éticas. También en incorporar una eticidad democrática que institucionalice de forma normativa y formal las actividades de reconocimiento, cuidado, reflexión, participación, etcétera.
	Marcos de reconocimiento y performatividad del contexto	PSN4 PB3 PB5 PB6 PB7 PB8	Según Butler, es necesario reconocer cómo influyen los marcos de reconocimiento y la performatividad del contexto en las personas acompañadas, tanto en su agencia como en la posibilidad de que tengan preferencias adaptativas. Implica identificar los propios marcos, los de la institución y los de la sociedad, ver cómo afectan a las personas y tratar de romperlos y ampliarlos. El educador o la educadora social tratan de evitar las etiquetas que vienen de estas normas de reconocimiento y lucha por cambiar los discursos que han asimilado las personas. Se trata de autocuestionarse, cuestionar las normas y trabajar con las personas para ampliar estos marcos, en la medida que sea posible.
Acción socioeducativa	Intencionalidad educativa	PH3 PH8 PD2 PG5 PG8 PB5 PB6	Se trata de incorporar de forma intencional prácticas y formas de relación que fomenten una mirada ética en la relación socioeducativa. Implica poner en práctica de forma consciente actitudes de reconocimiento y cuidado, prever las posibles consecuencias de las acciones y pensar en cómo el/la profesional se va a relacionar con la persona o personas acompañadas. También se relaciona con la formalización de todas estas prácticas a nivel institucional y de equipo para llevarlas a cabo de forma intencionada y sistemática.
	Desarrollo de capacidades	PSN1 PSN3 PSN4 PSN5	Se trata de aplicar el enfoque de capacidades en el diseño y planteamiento de la acción socioeducativa. Implica centrarse en el trabajo y desarrollo de las potencialidades y capacidades de la persona en función de sus características, necesidades y preferencias, priorizando aquellas que están por debajo del umbral mínimo.

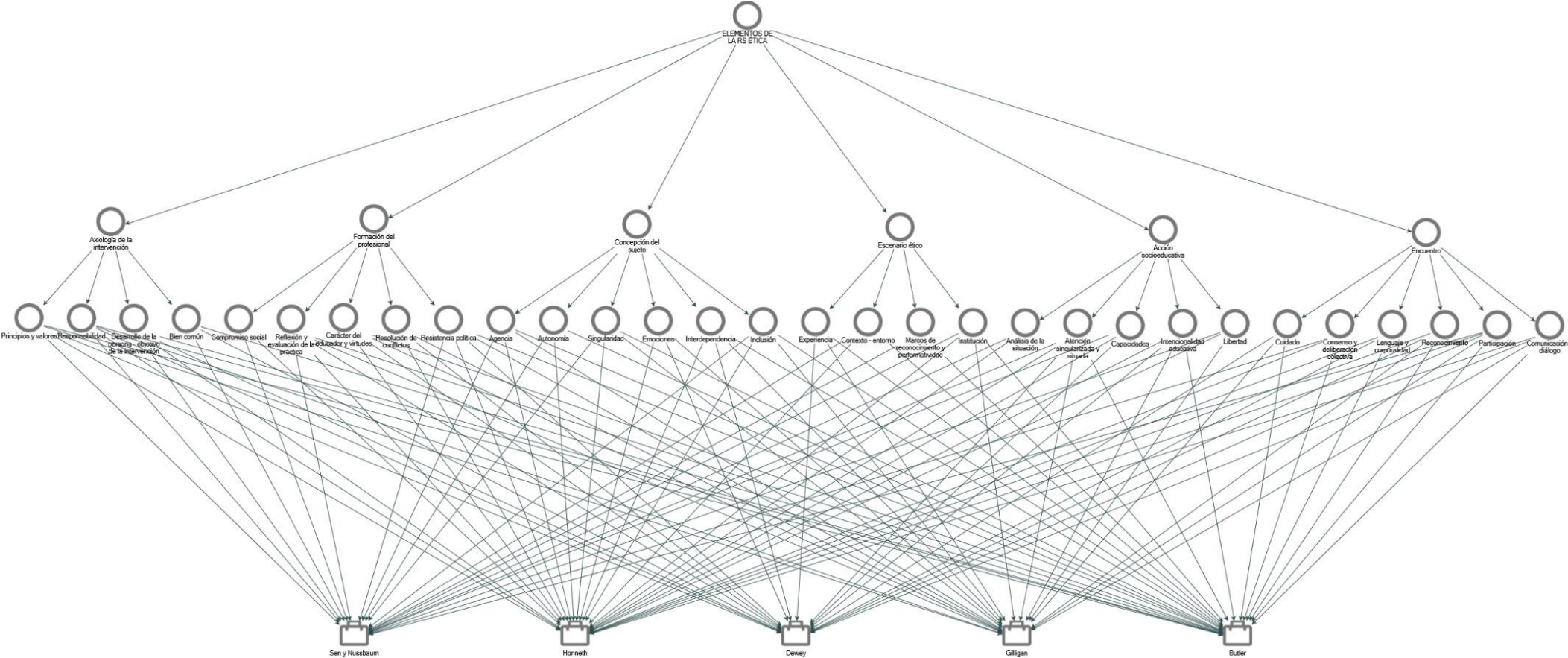
		PSN7 PH1 PH5 PH6 PD1	El objetivo es que la propia persona tenga las herramientas y conocimientos para que pueda conocer y participar en el mundo social, tomar decisiones y actuar de forma libre.
	Análisis de la situación educativa	PSN1 PSN9 PH2 PH3 PG1	Se trata de analizar las condiciones sociales de la persona teniendo en cuenta sus características para planificar e implementar prácticas ajustadas a las necesidades y deseos de la persona. Permite conocer a la persona e identificar posibles formas de desprecio que está viviendo, así como las potencialidades a trabajar y las oportunidades de reconocimiento. Se trata de conocer a la persona para identificar las oportunidades de trabajo para canalizarlas en experiencias éticas.
	Fomento de las libertades	PSN1 PSN3 PSN4 PH6 PG7 PB1	Es necesario plantear acciones socioeducativas que den voz a las personas y ofrezcan espacios de libertad. Se trata de garantizar en lo posible las esferas de libertad negativa, positiva y social en el marco de la relación socioeducativa tal como Honneth propone. Para ello es necesario ofrecer espacios de libertad a la persona para que pueda escoger la vida que quiere vivir y actuar en base a ello y prepararla para que pueda ejercerlos, por ejemplo, fomentando procesos de empoderamiento. También implica no fiscalizar todas las esferas de vida de la persona y respetar su opacidad, siguiendo la línea de Butler.
	Atención singularizada y situada	PSN7 PH7 PD1 PD6 PG1 PB1	Todos los autores hacen referencia a la singularidad de las personas para abordar las situaciones únicas. Se trata de ofrecer una acción socioeducativa contextualizada e individualizada, que parta de las características y necesidades individuales y que dé respuestas adecuadas a las situaciones particulares. Es necesario conocer en profundidad a la persona e identificar los objetivos de trabajo de forma adaptada a su situación y contexto.
Encuentro socioeducativo	Participación	PSN1 PSN5 PSN6 PD4 PG7 PH4 PH6	Todos los autores remarcan la importancia de que las personas participen de forma igualitaria en las relaciones. Se trata de establecer relaciones bilaterales y democráticas donde la persona acompañada participa expresando deseos, sentimientos, emociones y pensamientos y se la tiene en consideración de forma igualitaria. También implica que la persona se incluya y participe en los procesos de deliberación moral y de toma de decisiones y que se le dé el espacio para que pueda resistirse y ejercer su propia voz de forma inclusiva.

	PH8 PB3 PB4	
Comunicación y diálogo	PB3 PD4 PD5 PG7 PH8 PSN6	Se identifica la necesidad de garantizar una buena comunicación y un dialogo continuo para poder establecer relaciones éticas y de reconocimiento. La comunicación es necesaria para llegar a acuerdos, identificar las preferencias y deseos de la persona y definir los objetivos compartidos. Es necesaria para garantizar la interacción, la participación y la deliberación moral. Implica mantener una comunicación activa que permita dialogar con las personas para resolver conflictos éticos.
Deliberación y consenso	PB8 PH7 PH9 PSN5 PSN6	Se trata de tener una actitud de deliberación y consenso en la relación, que permita a la persona expresar sus necesidades e impresiones sobre la relación y también involucrar a las personas en los procesos de deliberación ética que les afectan. Implica buscar soluciones consensuadas con las personas acompañadas ante problemas éticos. También permite establecer consensos entrecruzados, en las relaciones socioeducativas, sobre las acciones, los objetivos, las normas de relación, las respuestas que se dan, etc., para no condicionar el desarrollo de la persona a través de preferencias dadas ni con acciones impuestas.
Reconocimiento mutuo	PB3 PB5 PD4 PG7 PH1 PH2 PH3 PH4 PH5 PH8 PH9	Honneth, Gilligan, Dewey y Butler remarcan la importancia de ofrecer una experiencia ética en el encuentro socioeducativo a través de relaciones de reconocimiento recíprocas. Reconocer a la persona implica conocerla, entenderla y visibilizarla a través de expresiones explícitas de reconocimiento que demuestren que está siendo considerada digna de amor, respeto y solidaridad. También requiere ampliar los propios marcos para dar cabida a la alteridad y la diferencia, evitando formas de desprecio en la interacción con la persona.
Cuidado	PB3 PB9 PD3 PD6	Se trata de garantizar una relación de cuidado en el encuentro con la persona, que considere las consecuencias de esta relación y de las acciones que pone en práctica el/la profesional para no ejercer violencia ética. Significa que la relación debe ser un entorno de cuidado. Implica tener una actitud compasiva

	PG4 PG5	que permita sostener a la persona en la situación que está viviendo y dar respuesta a sus necesidades sin juzgarla, procurando un ambiente de no violencia. Para ello, es necesario poner atención en las interacciones que se tienen con las personas a través de acciones como escuchar, atender, responder, etc.
Lenguaje y corporalidad	PB6 PD2 PH4	El lenguaje y la corporalidad que se utiliza en la relación es importante para procurar experiencias éticas. Se trata de tomar consciencia del lenguaje que se utiliza, del propio cuerpo, de la comunicación no verbal y verbal, y de ver cómo afecta a la persona. Implica cuidar la voz, los gestos, la posición para crear experiencias éticas. También se refiere a no reproducir etiquetas y actos de violencia ética a través del discurso y el lenguaje.

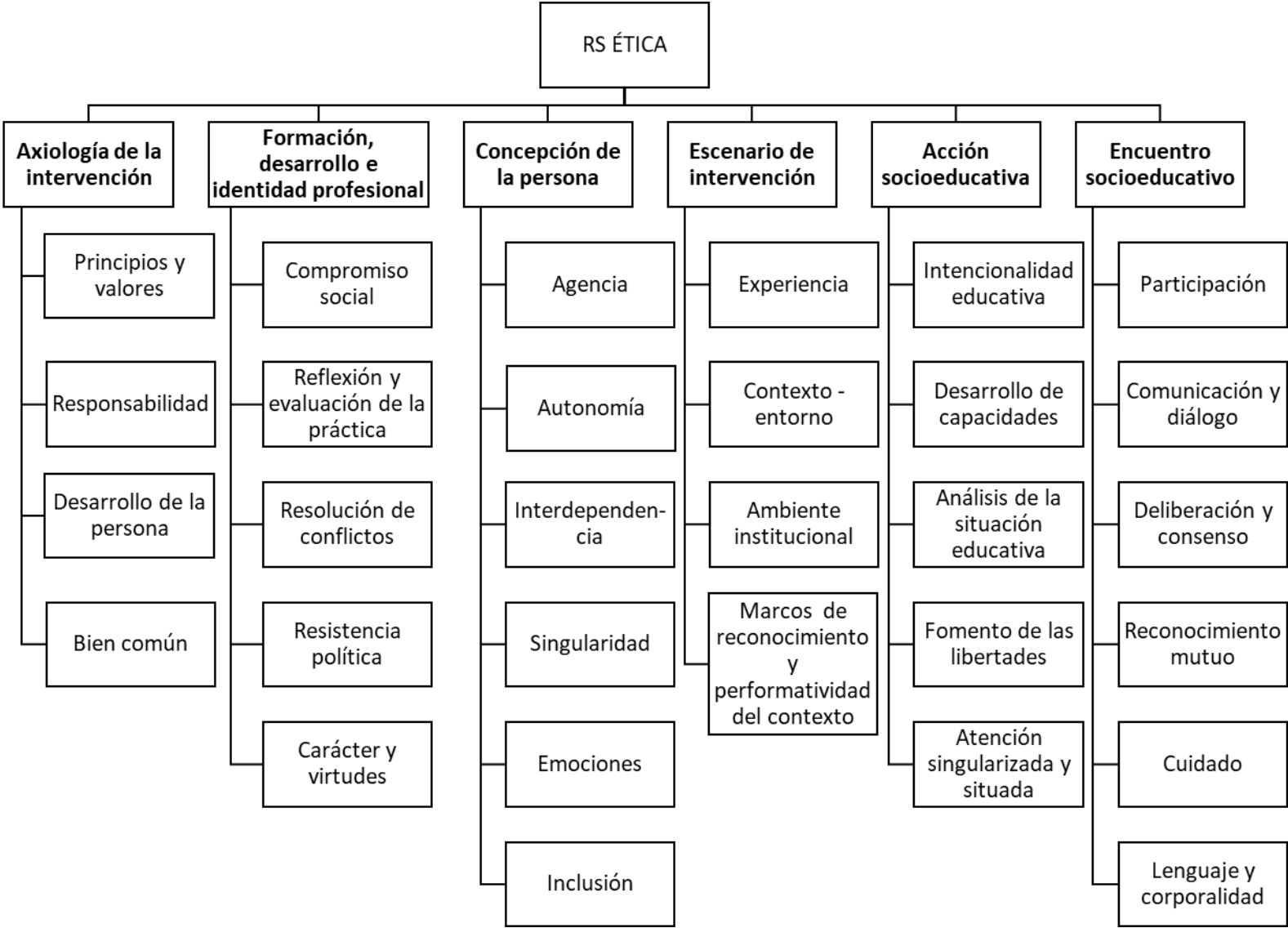
Fuente: Tabla de elaboración propia.

Figura 12. Árbol de fundamentación teórica de las categorías



Fuente: Elaboración propia con Nvivo12.

Figura 13. Esquema de la 1ª categorización del modelo teórico inicial



Fuente: Elaboración propia.

PARTE III: ELABORACIÓN DE UN CONOCIMIENTO TEÓRICO Y EXPERIENCIAL INTEGRADO

Los objetivos de esta fase del proyecto son:

1. Describir los aspectos metodológicos específicos que guían la segunda fase de la investigación.
2. Presentar las aportaciones de los discursos de profesionales de la educación social sobre cómo incorporan una mirada ética en la relación socioeducativa.
3. Refinar la categorización de la teoría sustantiva sobre la dimensión ética en las relaciones socioeducativas a partir de sus conocimientos teóricos y experienciales.

3.1. Introducción a la segunda fase del proyecto

Esta fase de la investigación trata de acceder al segundo nivel de elaboración del conocimiento pedagógico, la experiencia teórico-práctica de los y las profesionales. Para cumplir el objetivo, se recogen datos sobre las experiencias de educadores y educadoras sociales en torno a principios, actividades, estrategias, técnicas y recursos que expliquen cómo desarrollar de manera práctica la primera propuesta de definición teórica, ampliando y refinando las categorías y códigos obtenidos en la fase 1. También se recogen impresiones, dudas, dilemas y conflictos que se encuentran en la práctica. Así se genera un espacio de reflexión participativo donde son los propios profesionales los que contribuyen a dotar de contenido práctico la categorización del modelo teórico sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa.

3.2. Metodología

A continuación, se presentan los aspectos metodológicos utilizados para esta fase de la investigación. Se desarrollan los siguientes subapartados: 1) presentación de la estrategia de recogida de datos, 2) muestreo teórico, 3) diseño y validación del instrumento de recogida de datos, 4) descripción del procedimiento y 5) estrategia de análisis.

3.2.1. *Focus group* como estrategia de recogida de datos

Dado que en esta fase se pretende generar un conocimiento desde la experiencia de los y las profesionales y desde un punto de vista participativo y dialógico, se considera que la reflexión conjunta es la estrategia más adecuada para recoger las experiencias y poder discutir sobre ellas. Es por este motivo que la recogida de datos se realiza por *focus group*.

La técnica de *focus group* ha sido ampliamente utilizada en diferentes ámbitos de estudio como, entre otros, la psicología, la sociología, el marketing, la salud, la educación y la ingeniería (Bisquerra, 2012; Escobar y Bonilla-Jimenez, 2009; Fontana y Frey, 2005; Hernández et al., 2014; Juan y Roussos, 2010; Kamberelis et al., 2018; Krueger y Casey, 2001). Según Hernández et al. (2014), el *focus group* consiste en una entrevista grupal en la que se reúne un grupo pequeño o mediano de personas, de entre 3 y 10 participantes. Su objetivo es conversar en profundidad sobre el tema de estudio y hay una persona que modera y conduce la sesión. En este tipo de técnica, siguen los autores, el foco está puesto en generar y analizar la interacción entre los participantes con la finalidad de construir conjuntamente los significados del tema que se discute. Dadas sus características, consideramos el *focus group* como una técnica adecuada para seguir el estilo de investigación participativa y dialógica pretendido. Consideramos que esta técnica es útil para conseguir que los educadores y las educadoras sociales construyan conjuntamente el conocimiento pedagógico propio del segundo nivel en esta teoría fundamentada. Es por este motivo que vamos a denominar *Grupos de construcción colectiva del conocimiento* a los *focus group* desarrollados.

Las ventajas de esta técnica se deben a la capacidad de recoger las experiencias, percepciones y valores sobre el tema de estudio de muchas personas en un espacio de tiempo relativamente corto que permite ahorrar tiempo. Además, según Qu y Dumay (2011), el rol menos activo de la persona investigadora genera un sesgo menor. Por este motivo, se considera la técnica más adecuada para recoger los conocimientos, experiencias y valoraciones de los educadores y las educadoras sociales respecto a cómo incorporar una perspectiva ética en la relación socioeducativa. Otra de las ventajas del *focus group* es que la estructura y formato de las

sesiones depende de las características de los participantes y del tema a tratar, así que se puede decidir el número de sesiones y su formato según las particularidades de cada estudio y los objetivos y resultados que los investigadores esperan (Hernández et al., 2014; Kamberelis et al., 2018).

No obstante, su principal limitación es la incapacidad de generalizar los resultados obtenidos, dado que se corresponden a las experiencias subjetivas de las personas participantes. Hecho que por otro lado es una característica inherente de la investigación cualitativa y, por lo tanto, no es una pretensión de este estudio.

3.2.2. Muestreo teórico: Experiencias de profesionales de la educación social

Según las recomendaciones metodológicas existentes, para seleccionar las personas participantes de esta fase es necesario establecer unos criterios de inclusión y exclusión que permitan hacer una selección adecuada (Juan y Roussos, 2010; Krueger y Casey, 2001). Por un lado, las personas participantes deben tener una experiencia directa que es de interés para el estudio y, además, es recomendable que haya una distribución equitativa intra-grupo para evitar que los grupos sean tan homogéneos como para que no haya una diversidad de perspectivas o tan heterogéneos que no se encuentren puntos de diálogo común (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2009; Juan y Roussos, 2010; Krueger y Casey, 2001).

La selección de las personas participantes se realiza en base a tres criterios teniendo en cuenta las recomendaciones metodológicas indicadas.

En primer lugar, el primer criterio de selección es que sean educadores o educadoras sociales que tengan experiencia laboral en el campo socioeducativo y que en algún momento hayan hecho intervención directa. Es decir, que tengan experiencia en establecer relaciones socioeducativas.

En segundo lugar, es necesario asegurar el equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad del grupo. En este caso, encontramos que el campo de la educación social es muy amplio y diversificado, y los diferentes ámbitos profesionales en los que se desarrolla la tarea socioeducativa presentan características muy específicas que pueden generar diferencias en la manera de actuar y relacionarse con las personas sujetos de educación. Es por este motivo que el segundo criterio de selección de las personas participantes es el ámbito socioeducativo en el que trabajan. Para determinar estos ámbitos hacemos uso de la clasificación realizada por Arnau et al. (2019) en la que, a partir de una revisión de los ámbitos de trabajo históricos de la educación social, se ofrece una clasificación actualizada de los ámbitos profesionales actuales y emergentes de la educación social. A partir de dicha clasificación, en la tabla 9 se identifican los tres ámbitos de actuación en la educación social.

Cada ámbito está desgranado en servicios y recursos concretos. Además, se añade el ámbito "Universidad", para encajar a aquellos participantes que actualmente se encuentran trabajando en el ámbito de la educación superior. Como criterio de selección de los participantes en los *focus group*, se tienen en cuenta los tres ámbitos. Se procura que haya una representación diversa de los diferentes servicios que los componen sin ser, este último, un criterio obligatorio, pero si recomendable para facilitar la participación del mayor número de profesionales posible¹¹. Esta decisión se justifica por el carácter nomotético de la investigación, que busca una

¹¹ El segundo y tercer criterio pasaron a ser recomendaciones debido a la dificultad de encontrar participantes que encajaran con los tres criterios iniciales.

definición general de la dimensión ética de la relación socioeducativa, y no un análisis específico de cada ámbito de intervención.

Tabla 9. Ámbitos de actuación en la educación social

Ámbito	Definición	Ámbitos de actuación
Educación social especializada (ESE)	Caracterizado por realizar acciones socioeducativas con personas en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social.	Servicios sociales, justicia de adultos y juvenil, protección a la infancia y la adolescencia en situación de riesgo, atención a personas en situación de sin hogar, atención a la igualdad y la diversidad de género, sexo y/o opción sexual, atención al consumo de riesgo y adicciones, atención a situaciones de enfermedad, atención a la diversidad funcional, atención especializada a personas con la capacidad de obrar modificada, atención y apoyo a la tercera edad, migraciones y personas en situación de refugiadas.
Educación social comunitaria, animación sociocultural y pedagogía del ocio (CAO)	Caracterizado por realizar acciones socioeducativas con el objetivo de favorecer procesos de socialización y desarrollo personal, social, cultural y comunitario.	Atención a la infancia y adolescencia y a sus familias, centros y servicios de cultura y tiempo libre, programas y proyectos comunitarios, cooperación y ayuda para el desarrollo, educación intercultural.
Educación de las personas adultas y formación a lo largo de la vida (EPF)	Caracterizado por realizar acciones socioeducativas dirigidas a la orientación y la formación en las diferentes etapas del ciclo vital y a la inserción sociolaboral.	Ámbito formal, educación de personas adultas, programas de orientación y acompañamiento a la inserción, dinamización social digital, educación y promoción de la salud y la actividad física, educación viaria.

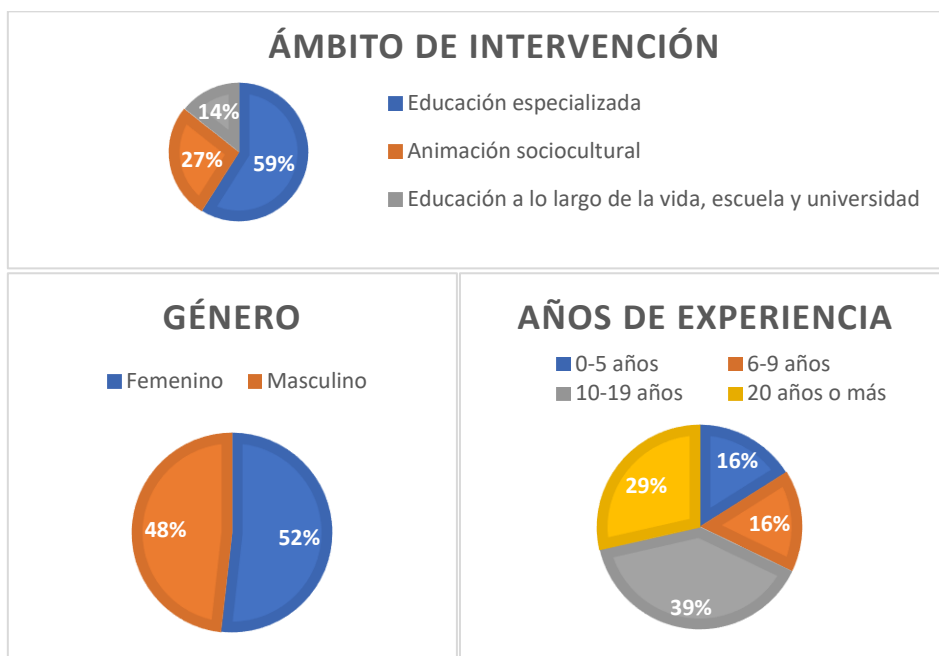
Fuente: Elaboración propia a partir de Arnau et al. (2019).

Por último, el tercer criterio establecido es el propio compromiso y disponibilidad de las personas participantes del estudio. La última condición para la participación en el estudio es que los y las profesionales puedan comprometerse en la medida posible a participar en los *focus group* y en las fases posteriores del estudio. Esto implica tener disponibilidad para realizar entrevistas personales y la posibilidad de dar acceso a entrevistas personales con los participantes de su relación socioeducativa. Este criterio corresponde a una recomendación para garantizar la participación en las fases posteriores del estudio, aunque se deja claro que se les preguntará de nuevo si quieren participar y que en cualquier momento pueden dejar el estudio.

El número de participantes de los *focus group* debe dar la oportunidad a todas las personas de participar y dar su propio punto de vista y a la vez asegurar que haya una diversidad de percepciones (Bisquerra, 2012). Escobar y Bonilla-Jiménez (2009) afirman que es conveniente, en los casos en los que se tratan temas complejos, que los grupos sean pequeños, de no más de 5 personas. Por este motivo, en cada *focus group* se citan 6 profesionales, añadiendo uno más de lo recomendado para prever las posibles bajas de último momento.

Se realizan 14 *focus group* con un total de 56 educadores participantes. Debido a bajas y cancelaciones de último momento, el número de participantes en cada sesión no es homogéneo. A modo de resumen, en la figura 14 se presenta la distribución de participantes por género, años de experiencia y ámbito de intervención.

Figura 14. Distribución de los participantes por género, años de experiencia y ámbito de intervención



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar cómo la representación por género es bastante equilibrada. Respecto a la experiencia profesional, las personas participantes tienen recorridos diversos, contando con una gran cantidad de profesionales con más de 10 años de experiencia en el sector, y, podríamos decir, con un nivel de experticia elevado. Finalmente, respecto al ámbito de intervención, la participación se ha dado mayoritariamente en el ámbito de la educación social especializada, especialmente en los sectores de atención a la infancia y la adolescencia y servicios sociales.

En la tabla 10, se presenta la relación de personas participantes con sus variables de perfil y código de participante en cada *focus group* realizado.

Tabla 10. Relación de participantes por *focus group* y variables de perfil

Grupo	Fecha	Código participante	Comunidad Autónoma	Género	Años de experiencia profesional	Ámbito de intervención	Tipo de servicio
0	10/03/2021	FG01	Cataluña	Hombre	14	ESE/UNIVERSIDAD	Infancia en riesgo y justicia
		FG02	Cataluña	Mujer	5	ESE/UNIVERSIDAD	Infancia y familia
		FG03	Cataluña	Hombre	6	ESE/UNIVERSIDAD	Tutela y justicia
		FG04	Cataluña	Hombre	12	ESE/UNIVERSIDAD	Infancia en riesgo, servicios sociales
		FG05	Cataluña	Mujer	2	ESE/UNIVERSIDAD	Personas refugiadas
1	07/04/2021	FG11	Cataluña	Mujer	12	ESE	Servicios sociales
		FG12	Cataluña	Mujer	12	EPF	Inserción laboral
		FG13	Cataluña	Mujer	23	ESE	Servicios sociales básicos
		FG14	Andalucía	Hombre	20	ESE	Educación de calle / Etnia gitana
2	09/04/2021	FG21	Cataluña	Hombre	10	ESE	LGTB
		FG22	Cataluña	Mujer	1	CAO	Centro abierto
		FG23	Cataluña	Mujer	8	ESE	Infancia y adolescencia, servicios sociales
		FG24	Cataluña	Hombre	4	ESE	CRAE
		FG25	Cataluña	Mujer	5	CAO	Centro abierto, grupo adolescentes
3	12/04/2021	FG31	Cataluña	Mujer	7	ESE	Infancia y adolescencia en riesgo
		FG32	Cataluña	Mujer	20	ESE	CRAE
		FG33	Cataluña	Mujer	18	ESE	Centro de acogida, infancia en riesgo
		FG34	Cataluña	Hombre	12	ESE	CRAE
4	15/04/2021	FG41	Cataluña	Hombre	25	ESE	Jóvenes migrantes
		FG42	Cataluña	Hombre	21	ESE	Salud mental, infancia y juventud
		FG43	Andalucía	Hombre	13	EPF	Ámbito sociolaboral
		FG44	Cataluña	Hombre	15	CAO	Técnico ámbito deportivo
5	19/04/2021	FG51	Andalucía	Hombre	9	EPF	Instituto, universidad laboral
		FG52	Cataluña	Mujer	25	EPF	Enseñanza catalán, MENA

6	23/04/2021	FG61	Cataluña	Mujer	2	UNIVERSIDAD	Universidad
		FG62	Cataluña	Mujer	25	ESE	Servicios sociales
		FG63	Cataluña	Hombre	39	CAO	Animación sociocultural y gestión cultural
		FG64	Extremadura	Hombre	5	ESE	Niños, niñas y adolescentes en situación de guarda en acogimiento residencial
		FG65	Baleares	Mujer	15	ESE	Infancia y familia
7	27/04/2021	FG71	Baleares	Hombre	21	ESE	Educador de reforma/justicia juvenil
		FG72	Cataluña	Mujer	33	CAO	Equipamientos juveniles, espacio joven
8	28/04/2021	FG81	Cataluña	Hombre	20	ESE	Protección a la infancia y adolescencia
		FG82	Andalucía	Mujer	14	CAO	Intervención con jóvenes y niños
		FG83	Castilla-León	Mujer	6	UNIVERSIDAD	Universidad
		FG84	Andalucía	Hombre	15	ESE	Centro residencial básico y educador de calle
9	29/04/2021	FG91	Cataluña	Mujer	18	ESE	Pisos para jóvenes tutelados y extutelados
		FG92	Cataluña	Hombre	10	ESE	Centro acogida migrantes
		FG93	Cataluña	Hombre	11	EPF	Educación con personas recién llegadas y adolescentes
		FG94	Cataluña	Mujer	6	EPF	Educación especial, instituto público
		FG95	Cataluña	Hombre	12	UNIVERSIDAD	Universidad
10	30/04/2021	FG101	Cataluña	Mujer	20	CAO	Juventud
		FG102	Cataluña	Hombre	21	CAO	Juventud
		FG103	Cataluña	Mujer	4	CAO	Ludoteca, servicio socioeducativo para infancia y juventud
		FG104	Cataluña	Hombre	11	CAO	Departamento de juventud
		FG105	Cataluña	Hombre	23	CAO	Juventud y cooperación
11	05/05/2021	FG111	Comunidad Valenciana	Hombre	12	ESE	Centro de acogida del sistema de protección de infancia y adolescencia
		FG112	Cataluña	Mujer	21	CAO	Prevención y convivencia
		FG113	Cataluña	Mujer	6	CAO	Medio abierto
		FG114	Cataluña	Hombre	3	CAO	Medio abierto

		FG115	Cataluña	Mujer	19	CAO	Juventud
12	06/05/2021	FG121	Extremadura	Mujer	1	ESE	Discapacidad
		FG122	Baleares	Mujer	30	ESE	Técnica inmigración
		FG123	Cataluña	Mujer	16	CAO	Personas y territorio
13	07/05/2021	FG131	Castilla-León	Mujer	7	UNIVERSIDAD	Universidad
		FG132	Cataluña	Hombre	9	ESE	Atención a personas adultas, infancia y adolescencia en situación de violencia machista
		FG133	Cataluña	Hombre	30	ESE	Servicios sociales de atención primaria

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. Diseño y validación de la guía de temas

Las cuestiones a tratar en el encuentro vienen determinadas por una guía de temas previamente elaborada. Esta guía de temas puede ser de tipo estructurada, semiestructurada o abierta (Hernández et al., 2014). En el caso de este estudio se plantea un *focus group* semiestructurado ya que los temas ya vienen definidos por el modelo inicial obtenido en la fase anterior, pero se deja un espacio abierto para que puedan surgir nuevos temas y categorías, en consonancia con la estructura metodológica de la teoría fundamentada.

La guía de temas se diseña a partir de las seis grandes dimensiones, obtenidas en el modelo teórico inicial propuesto en la fase 1, que se estructuran en bloques de contenido: “Axiología de la intervención”, “Formación, desarrollo e identidad profesional”, “Concepción de la persona”, “Escenario de intervención”, “Acción socioeducativa”, y “Encuentro socioeducativo”. Siguiendo las indicaciones de Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), esta guía está formada por una serie de preguntas abiertas relacionadas con las categorías y dimensiones que actúan como elementos motivadores para favorecer la discusión de cada categoría.

Para asegurar la validez del instrumento y la eficacia de la dinámica y los materiales creados para los *focus group*, se realiza una prueba piloto (Hernández et al., 2014). En ella se desarrolla un *focus group* con 5 profesionales de la educación social en activo que, a su vez, están vinculados en la actividad investigadora y docente de la universidad, ya sea como asociados o como colaboradores. Los resultados de esta prueba piloto se incorporan al análisis empírico, conformando el grupo 1 de los *focus group*. En la tabla 11 se ofrecen los datos de perfil.

Tabla 11. Perfil de personas validadoras del *focus group*

Validadores	Comunidad Autónoma	Género	Años de experiencia profesional	Ámbito de intervención	Tipo de servicio
Validador 1	Cataluña	Hombre	14	ESE/UNIVERSIDAD	Infancia en riesgo y justicia
Validador 2	Cataluña	Mujer	5	ESE/UNIVERSIDAD	Infancia y familia
Validador 3	Cataluña	Hombre	6	ESE/UNIVERSIDAD	Tutela y justicia
Validador 4	Cataluña	Hombre	12	ESE/UNIVERSIDAD	Infancia en riesgo, servicios sociales
Validador 5	Cataluña	Mujer	2	ESE/UNIVERSIDAD	Personas refugiadas

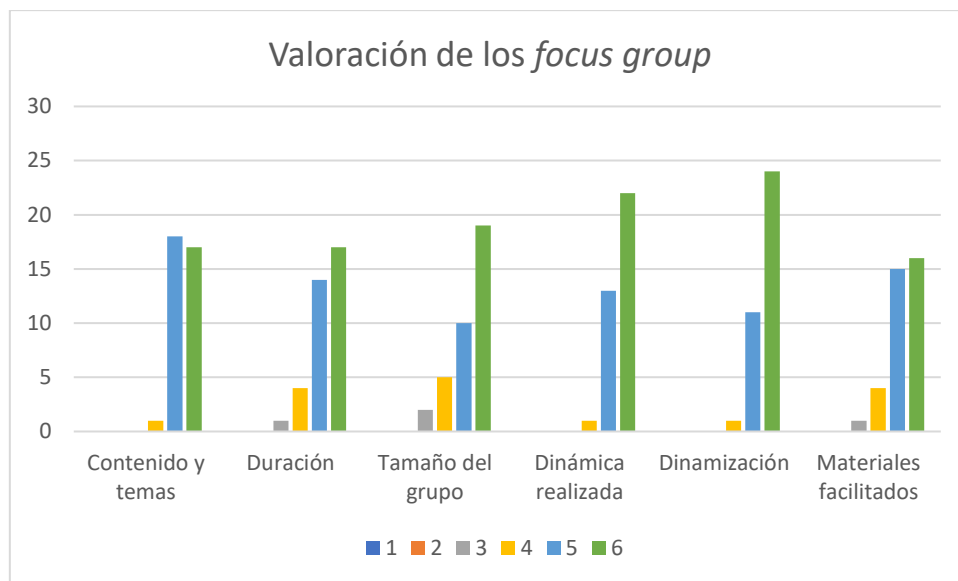
Fuente: Elaboración propia.

Dichos profesionales validaron el instrumento y la dinámica a través de una retroalimentación directa después del *focus group* y, también, de un cuestionario facilitado por Google Forms (Anexo 3). Se les pedía que valoraran cuantitativamente, siendo 1 nada acertado y 6 totalmente acertado los siguientes elementos: el contenido de la sesión, su duración, el tamaño del grupo, la dinámica realizada, la dinamización del grupo, los materiales y documentos facilitados, y por último, se les pidió que puntuaran del 1 al 10, siendo 10 la puntuación máxima, el interés del encuentro. También podían añadir comentarios cualitativos en cada pregunta. La valoración fue

positiva en todos los aspectos, excepto en la elaboración de las preguntas, que se pidió que se simplificara el redactado. La guía final de temas validada se puede encontrar en el anexo 4.

Se siguió pasando el formulario de valoración de la sesión como herramienta de evaluación de proceso a todas las personas participantes en los *focus group*. En este caso, la participación fue voluntaria. De esta forma se puede obtener *feedback* de las sesiones e introducir mejoras a medida que se avanza en la realización de las sesiones. En total, 36 participantes responden el cuestionario de valoración de la sesión, en estos también se encuentran los y las profesionales que participan en la prueba piloto. Se presenta un resumen de la valoración de los *focus group* en la figura 15.

Figura 15. Valoración de los/las profesionales sobre los focus group

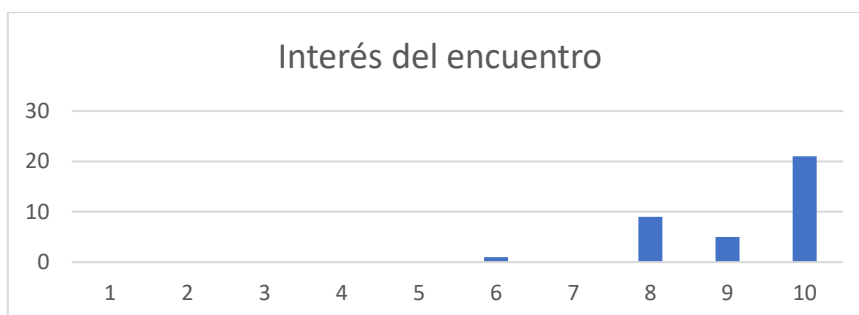


Fuente: Elaboración propia por Google Forms.

Se puede observar como la valoración ha sido positiva, ya que la mayoría de las puntuaciones se ubican entre 5 y 6. Se tuvieron en consideración los comentarios que iban aportando y se fueron adaptando las sesiones a medida que se tenía más información sobre la percepción de los participantes.

El interés del encuentro fue valorado generalmente de forma positiva (figura 16).

Figura 16. Valoración del interés del encuentro



Fuente: Elaboración propia por Google Forms.

3.2.4. Descripción del procedimiento

El procedimiento para la recogida de datos consta de tres momentos: contacto con las personas participantes, desarrollo de los *focus group* y encuesta de valoración.

3.2.4.1. Contacto con las personas participantes

El primer contacto con las personas participantes se realiza por correo electrónico. En este correo se les adjunta una carta de presentación del proyecto de investigación donde se explican los objetivos del proyecto, sus fases, la solicitud de participación en un *focus group* y las consideraciones éticas relacionadas con la participación, el uso de los datos y su confidencialidad (anexo 5)¹². A las personas interesadas se les contacta telefónicamente para resolver dudas y se les envía un calendario con posibles fechas para el *focus group*¹³. Por último, se acuerda las fechas de las sesiones con los grupos constituidos y se les informa vía correo electrónico y vía telefónica de la fecha y el lugar de reunión. Asimismo, se entrega una agenda de sesión con la fecha, el enlace de reunión, la temporalización de la sesión y la guía de temas y la hoja de consentimiento informado, que deben rellenar y firmar previamente a la sesión (anexo 6).

3.2.4.2. Desarrollo de los focus group

Los *focus group* están organizados en formato de espacios de construcción colectiva del conocimiento, en formato online y grabados en vídeo previo consentimiento de las personas participantes. Cada *focus group* corresponde a una sesión de 2h en la que se presentan los bloques de contenido y se trata de averiguar cómo se materializan en la práctica a partir de las experiencias personales y profesionales de las personas participantes. Para ello, se realiza una dinámica de grupo que consta de cuatro momentos:

1. Presentación: la moderadora explica el objetivo del grupo y los aspectos organizativos (agenda de la sesión, consentimiento informado, permiso de grabación, etc.).
2. Introducción teórica: se presentan los temas que se van a abordar en la sesión.
3. Reflexión compartida y construcción conjunta del conocimiento: se lanzan al grupo las diferentes preguntas abiertas que guían la sesión para que cada participante pueda realizar sus aportaciones, intentando expresar ideas, valoraciones, percepciones y ejemplificaciones de cómo sus aportaciones se llevan a la práctica. Se trata de buscar: principios, actividades, metodologías, estrategias, técnicas y prácticas que contribuyen a la relación socioeducativa ética en los temas propuestos. También inquietudes, miedos, conflictos, etc., que se pueden encontrar.
4. Cierre y conclusiones: Se revisan las aportaciones realizadas, se realizan reflexiones y aclaraciones sobre los diferentes resultados y se cierra la reflexión explicando cómo se contactará con las personas participantes en las fases posteriores del estudio.

El papel de la persona moderadora es clave en el éxito del *focus group*. La persona que modera tiene la tarea de asegurar un clima abierto, seguro y libre para la discusión, la participación equitativa de todas las personas, la atención a los roles que cada una adopta, la contaminación

¹² Todos los documentos entregados a las personas participantes se elaboran en castellano y en catalán, y se distribuyen en función de la lengua de preferencia de cada participante.

¹³ En un primer momento se intentó que los grupos se distribuyeran por ámbito de intervención, pero debido a la imposibilidad de cuadrar agendas se priorizó que la organización se ajustara a la disponibilidad de las personas participantes.

del discurso por posibles presiones de grupo, pero sin olvidar los objetivos del encuentro y el tiempo disponible (Juan y Roussos, 2010; Krueger y Casey, 2001).

3.2.5. Estrategia de análisis: paso 2 del método de comparaciones constantes

El análisis de las transcripciones de los *focus group* se realiza a través del programario *Nvivo 12* siguiendo el segundo paso del método de las comparaciones constantes: integrar las categorías y sus propiedades. En esta fase de análisis se inicia la elaboración de la codificación axial, a la vez que se mantiene la codificación abierta en tanto cabe la posibilidad de crear nuevas dimensiones y categorías de forma inductiva. A diferencia de la primera fase del método de comparaciones constantes, donde se codifica a través de la comparación que se realiza entre contenidos; en esta segunda fase de análisis se continua la codificación, pero la comparación se realiza entre los contenidos de los *focus group* y las propiedades de las categorías que surgieron en la primera fase teórica. Es decir, se integran los contenidos obtenidos en esta fase en el modelo teórico inicial y se reelabora el sistema de categorías y dimensiones a la luz de los nuevos datos.

A partir de este proceso, se trabaja para construir colectivamente prácticas y experiencias que materialicen en la intervención socioeducativa las unidades de análisis elaboradas a partir de los principios socioeducativos, así como identificar preocupaciones, dilemas, tensiones, conflictos, etc., percibidos en la práctica. El producto que se obtiene es la integración de los saberes teóricos obtenidos de los/las autores/as y el conjunto de principios, actividades, metodologías, estrategias, técnicas y prácticas socioeducativas propias del saber práctico y experiencial de los educadores, así como sus impresiones e inquietudes sobre los temas tratados. De esta manera damos forma al denominado segundo nivel de elaboración del conocimiento pedagógico que va a ayudar a establecer una relación socioeducativa ética.

3.3. Resultados de los grupos de construcción colectiva del conocimiento

Antes de comenzar con la presentación de los datos por unidades de análisis, consideramos importante realizar una panorámica global sobre la presencia y contenido de las dimensiones de análisis propuestas para la recogida y análisis de la información.

3.3.1. Panorama global de las dimensiones de análisis

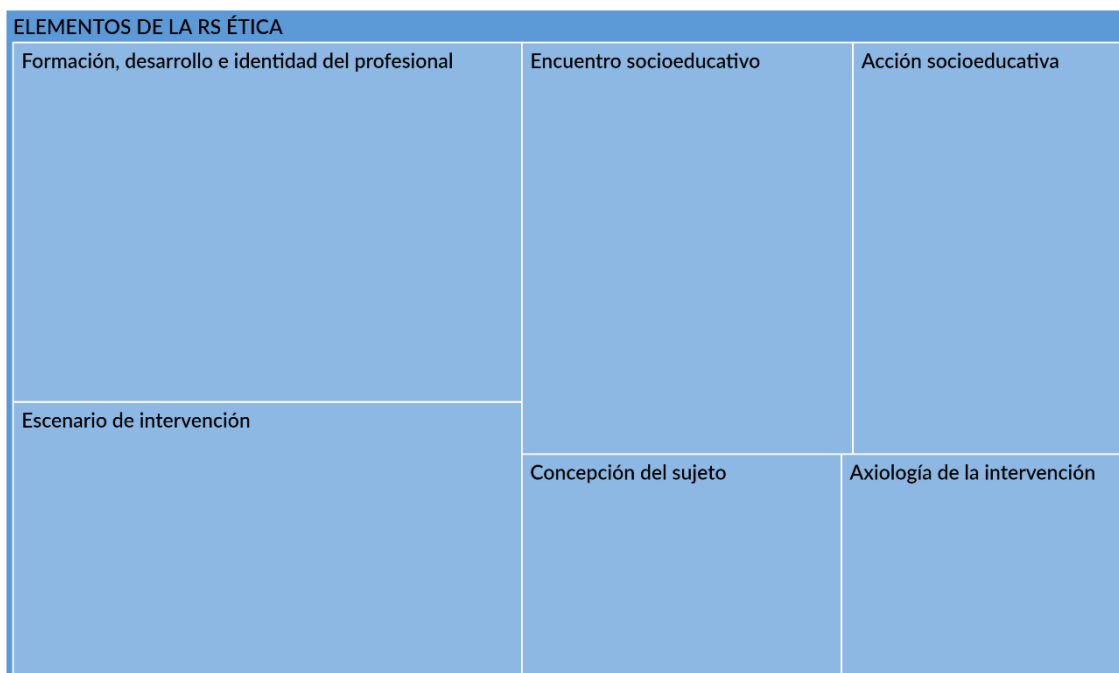
En primer lugar, se presenta la presencia de las dimensiones extraídas de la fase anterior en los discursos de las personas participantes y se describe la cobertura de cada una en el proceso de codificación. En segundo lugar, se revisa la frecuencia de palabras para ofrecer una primera panorámica de los conceptos e ideas más expresadas por los/las educadores/as sociales.

Las diferencias en las respuestas según las variables de perfil recogidas no son tenidas en cuenta en el análisis presentado en este capítulo. Esto es debido a tres cuestiones: en primer lugar, porque renunciamos a realizar un análisis exhaustivo de las diferencias de perfil por el carácter nomotético de esta investigación. En segundo lugar, porque las diferencias entre los grupos que conforman cada variable no permiten hacer una representación realista de las diferentes perspectivas. En tercer lugar, porque un análisis preliminar no reporta resultados remarcables.

3.3.1.1. Presencia de las dimensiones de análisis en el proceso de codificación y alcance en el proyecto

La figura 17 presenta el mapa jerárquico que muestra la cobertura de cada dimensión en los discursos de los educadores y las educadoras sociales participantes. Las áreas de mayor tamaño reflejan un mayor número de referencias de codificación.

Figura 17. Cobertura de las dimensiones analizadas en el proceso de codificación



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En la tabla 12 se presenta la información de forma más detallada, donde se exponen el total de referencias codificadas en cada dimensión y el número de personas participantes que hacen mención de ellas.

Tabla 12. Referencias de codificación y casos vinculados a las dimensiones de análisis

Dimensión	Referencias	Casos
Formación, desarrollo e identidad profesional	564	56
Escenario de intervención	432	54
Encuentro socioeducativo	420	55
Acción socioeducativa	349	56
Concepción de la persona	220	54
Axiología de la intervención	195	51

Fuente: Elaboración propia.

A partir del número de referencias, se observa que la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional” tiene un mayor peso en los discursos de los educadores y las educadoras sociales. Esta dimensión está seguida por el “Escenario de intervención”, el “Encuentro socioeducativo” y la “Acción socioeducativa”. Sin embargo, la dimensión “Concepción de la persona” y “Axiología de la intervención” son las que tienen un menor contenido. A partir de aquí, se podría interpretar que los educadores y las educadoras otorgan una mayor importancia a las cuestiones relacionadas con su formación y desarrollo a la hora de establecer una relación

socioeducativa ética, seguido por las cuestiones relacionadas con la práctica profesional directa (contexto, relación y acción), y, por último, con menor peso las cuestiones de corte más subjetivo e ideológico (axiología y concepción). Por otro lado, todos los participantes realizan contribuciones en casi todas las dimensiones¹⁴.

3.3.1.2. Significados y relaciones conceptuales en las dimensiones

Para aproximarnos al contenido global de los discursos profesionales, se consultan las 20 palabras más frecuentes en los *focus group* después de eliminar las palabras vacías. El resultado se puede observar en la figura 18.

Figura 18. Nube de palabras más frecuentes en los focus group

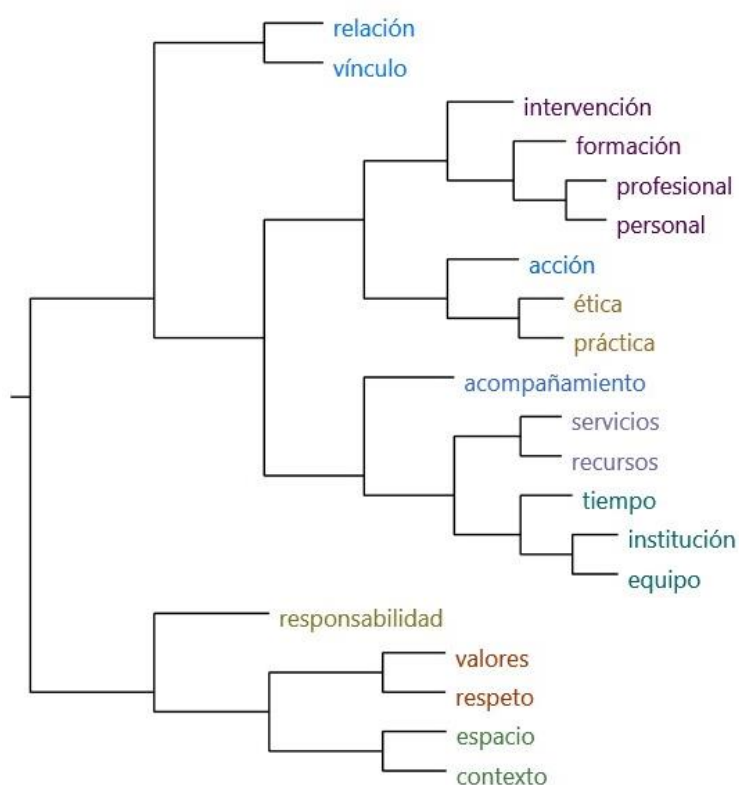


Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

La nube de palabras ofrece un recurso visual para ver hacia dónde se dirigen los discursos de los educadores y las educadoras sociales. En el análisis de conglomerados de estos términos (figura 19), se observa cómo se relacionan estos conceptos en cinco cuestiones básicas. En primer lugar, se vincula la ética como una cuestión práctica y orientada a la acción. También se evidencia como la formación profesional y personal están muy ligadas entre sí y condicionan la intervención. En segundo lugar, aparece el acompañamiento como motor de la relación, que está vinculado a los servicios y recursos y al tiempo que se le dedica desde la institución y desde el equipo. En tercer lugar, aparece el término de responsabilidad, ligado a los valores de los y las profesionales y al respeto de la persona y que viene condicionada por el espacio y el contexto donde se da la relación. Por último, aparecen referencias a la necesidad de la relación y el vínculo para mantener una relación socioeducativa ética.

¹⁴ No se puede realizar una valoración de aquellas dimensiones mencionadas por menos casos ya que se puede deber a que algún participante llegara tarde o tuviera que abandonar la sesión antes de hora.

Figura 19. Análisis global de conglomerados por similitud de palabras



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En definitiva, los educadores y las educadoras sociales conectan la dimensión ética de la relación socioeducativa con la responsabilidad, el acompañamiento, la acción, la formación profesional y personal y el vínculo.

Esta primera exploración es un esquema inicial de las ideas aportadas por los educadores y las educadoras sociales, que sirve como un avance que permite dar una perspectiva general de los discursos profesionales en torno a la ética profesional. En las próximas líneas se profundiza en estas y más cuestiones a través del análisis pormenorizado de cada dimensión de la relación socioeducativa.

3.3.2. Axiología de la intervención socioeducativa

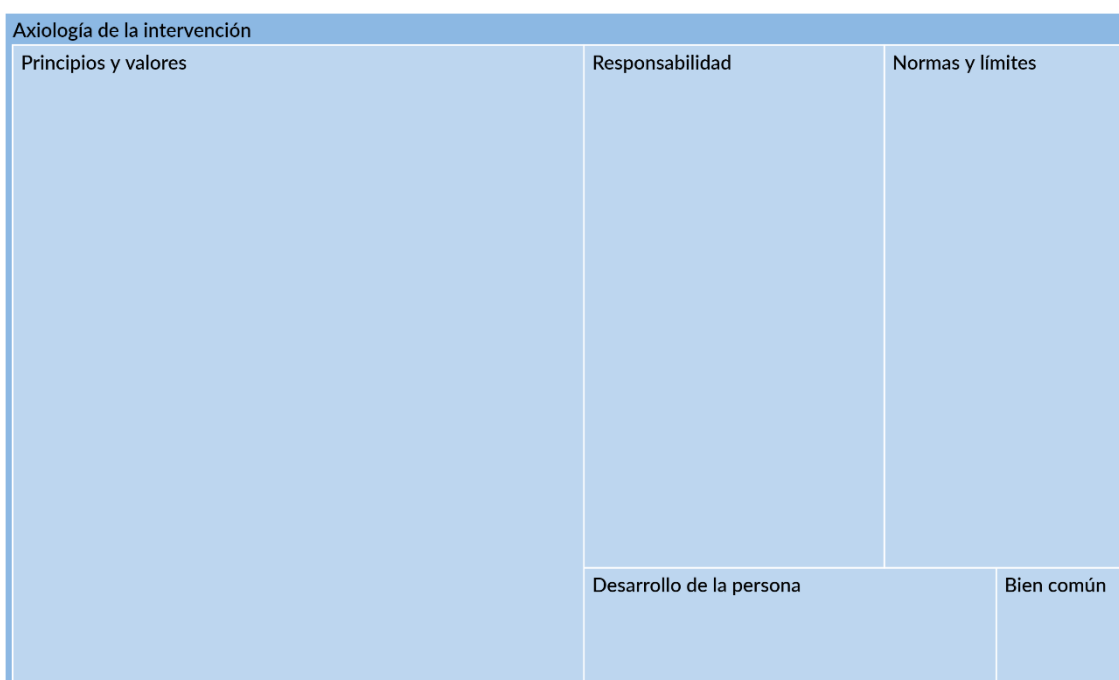
A continuación, se detallan los resultados obtenidos en los *focus group* sobre la dimensión “Axiología de la intervención socioeducativa”. En primer lugar, se expone el alcance y cobertura de cada unidad de análisis de la dimensión y una primera aproximación al significado que los educadores y las educadoras sociales le dan a la dimensión a través de la nube de palabras. En segundo lugar, se hace un análisis de contenido de cada unidad. En tercer lugar, se identifican las relaciones entre códigos.

3.3.2.1. Presencia de las unidades de análisis en el proyecto

Los y las profesionales participantes han mencionado todas las categorías contempladas en la fase anterior y, además, se ha añadido la categoría “Normas y límites”, que permite concretar de forma aplicada la dimensión en el ámbito profesional.

En la figura 20 se representa el mapa jerárquico con la cobertura de cada unidad de análisis en el proceso de codificación.

Figura 20. Mapa jerárquico de códigos de la dimensión “Axiología de la intervención”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En la tabla 13 se observa de forma más detallada el alcance de cada unidad de análisis de la dimensión.

Tabla 13. Referencias de codificación y casos vinculados a las unidades de análisis

Unidad de análisis	Referencias	Casos
Principios y valores	100	43
Responsabilidad	44	27
Normas y límites	35	21
Desarrollo de la persona	13	10
Bien común	4	3

Fuente: Elaboración propia.

A partir del número de referencias de cada unidad de análisis se observa cómo los/las educadores/as sociales, cuando se les pregunta por la axiología de su intervención, hacen principalmente referencia a ciertos principios y valores que los guían, seguido de un sentido de responsabilidad en la relación socioeducativa. En menor medida se habla de normas y límites de la intervención. Por último, se hacen pocas referencias a los fines éticos de la relación concernientes al desarrollo de la persona y el bien común. Respecto al número de casos que nombran cada unidad de análisis, la más representada entre los educadores y las educadoras son los principios y valores. La mitad de las personas participantes mencionan su responsabilidad, mientras que poco más de un tercio hacen referencia a las normas y los límites de su intervención. Solo una parte de ellas mencionan los fines de la intervención en relación con el desarrollo de la persona y de manera anecdótica el bien común.

3.3.2.2. Significados y relaciones conceptuales en los discursos

Para realizar la primera aproximación conceptual a la dimensión, se consultan las 10 palabras más frecuentes entre las educadoras y los educadores sociales en la dimensión “*Axiología de la intervención*”, presentadas en la figura 21.

Figura 21. Nube de palabras más frecuentes en la dimensión “*Axiología de la intervención*”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados (figura 22) se observa cómo se relacionan estas palabras. Partiendo de la palabra más nombrada, “valores”, se observa que los educadores y las educadoras sociales hacen referencia a una serie de valores y principios que guían su ética, que se relacionan con los derechos de las personas y que se materializan en el código deontológico. Estos principios guían la intervención profesional y la relación con la persona, creando, en general, un sentido de responsabilidad en el profesional.

Figura 22. Análisis de conglomerados por frecuencia de palabras en la dimensión “*Axiología de la intervención*”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

3.3.2.3. Análisis de contenido por unidades

A continuación, se presenta el análisis de contenido de cada unidad de la dimensión. A la pregunta “¿Cuáles son los principios, valores e ideales que rigen la acción y la relación socioeducativa? ¿Qué relevancia y utilidad tienen en el día a día de la relación? ¿Y los códigos y protocolos éticos?”, los educadores y las educadoras sociales han hecho mención de los siguientes puntos.

Principios y valores

Cuando se pregunta a los educadores y las educadoras sociales sobre los principios y valores que guían su intervención responden que estos se construyen a partir de tres referentes: los documentos normativos (la legislación, el código deontológico y los protocolos), los principios y valores de la institución para la que trabajan, y de sus propias creencias e ideales como personas. También consideran que estos valores van variando a medida que se construyen como personas y profesionales y que, aunque hay especificidades en cada ámbito, hay una base común que sirve de “semilla” para pensar cualquier acción educativa.

FG65: a veces el ámbito que es más lúdico o tiempo libre es un poco diferente a lo que es el ámbito de intervención a nivel individual. Pero creo que los principios que deben regir todas estas acciones, sean comunitarias, grupales, familiares o individuales, tienen que ser las mismas. O sea, lo que es la semilla, tiene que ser la misma.

En general, los valores que consideran más importantes están relacionados con cualidades del profesional en la intervención, los derechos básicos de respeto, libertad e intimidad de la persona, y cuestiones de justicia social, igualdad y participación. A corte de ejemplo, se listan los más nombrados por los y las profesionales:

- Profesionalidad, humildad, honestidad, sentido y coherencia en el acompañamiento (FG01; FG22; FG71; FG111)
- Intimidad, confidencialidad, información y transparencia del servicio y de la tarea educativa (FG01; FG04; FG24; FG61; FG71)
- Universalidad e igualdad de acceso a los recursos sociales. Derecho a pedir ayuda y a hacer uso de los espacios y servicios públicos. (FG11; FG63)
- Dignidad, justicia social, equidad, no discriminación e igualdad efectiva de derechos y oportunidades (FG14; FG21; FG33; FG65; FG71; FG81; FG102; FG103; FG105; FG111; FG115; FG132)
- Respeto y comprensión (FG22; FG24; FG61; FG65; FG114; FG115; FG112)
- Libertad, democracia, solidaridad y participación (FG51; FG63; FG65; FG112; FG115; FG131)

Aunque se podría hacer una lista infinita, es importante remarcar que los educadores y las educadoras sociales ubican los valores que sustentan su práctica bajo un mismo paraguas, el sentido de humanidad, tal como apunta FG14 “pero dentro de todo esto nuestra humanidad como profesionales” o FG93 “para mí el reto es cómo no olvidarnos de esta dimensión humana”. Afirman que su posicionamiento en la relación socioeducativa y en la actuación con las personas no solo es en lo profesional, sino que también debe haber un trato humano. Este trato humano lo definen como la capacidad de ver a quien tiene delante como una persona digna de respeto y atención, de entender que son personas más allá de sus comportamientos, conductas y situaciones. También se trata de actuar desde esta humanidad cuando, a nivel profesional, ya no se puede ofrecer ninguna respuesta, de no normalizar y relativizar situaciones que atentan contra estos valores humanos y tampoco de caer en una visión de paternalismo afectivo.

Los educadores y las educadoras sociales manifiestan dos quejas en relación con la materialización de los valores en la práctica.

Por un lado, observan como estos principios y valores se quedan escritos en el papel y que no se dan en la práctica o incluso se llegan a vulnerar.

FG71: tenemos un poco la base de ideal teórica de lo que nos debía inspirar de cómo sería nuestra praxis profesional. Teóricamente, absolutamente basada en todos estos valores y principios, pero luego después el día a día te pasa por encima y es un poco complicado. Ejercicios como este son muy interesantes, además que para la reflexión, también como para refrescar. Creo que son super importantes para refrescar y ser autocríticos sobre si realmente nuestra acción está atravesada por estos valores.

Asumen que es difícil ponerlos en práctica, pero que se deben pensar tanto en la coordinación y la gestión como en la atención directa, en el día a día, en las experiencias que construyen para las personas, en los gestos, en las respuestas que dan... Según sus discursos, son la manera de mirar la realidad, de interpretarla y analizarla y, por tanto ,se tienen que adaptar a la situación y las respuestas de las personas que tienen delante.

La segunda de las quejas está relacionada con que las y los profesionales en algunas ocasiones tienen sus principios y valores muy arraigados, de tal manera que los llevan a emitir juicios sin cuestionarse a sí mismos. En este sentido, expresan la necesidad de reflexionar sobre ellos, de pensarlos, ponerles nombre y ser flexibles para saber cuándo salirse de esos marcos.

FG11: que las creencias que están preestablecidas y que hay como unas estructuras muy marcadas y unos valores... Que esto no me limite en la intervención. Y es lo primero que, por evitar esto, estos juicios que muchas veces son sutiles, ¿no? Ah no, yo no... Yo es que ética... Pero están, están. Y reconocerlos es un aprendizaje para ir superándolos.

A partir de sus discursos se identifican tres tipos de situaciones en que los y las profesionales entran en dilema por una contraposición de valores y también las respuestas que ellos y ellas consideran que ayudan a superar estos conflictos.

La primera, respecto a la relación estrecha que hay entre su ética personal y su ética profesional y como esta relación les genera conflictos internos en diferentes situaciones:

- a) Cuando la respuesta que dan surge de la ética personal y cómo esto puede llevar a prácticas cuestionables, porque se están pensando desde una visión personal y no profesional.
- b) Cuando se sorprenden a ellos mismos realizando una práctica o respondiendo de una manera que va en contra de sus propios valores pero que, con la urgencia del momento, no han sabido responder de otra manera.

En respuesta a estos conflictos, están de acuerdo en que su ética personal y su ética profesional están ligadas entre sí, y que es necesario observarse y reflexionar sobre si los valores personales y profesionales están alineados y, también, entrenar incluso desde la formación inicial la capacidad de discernir en qué momentos promover los unos y los otros.

FG121: Entonces de alguna manera, la práctica nos da la oportunidad de vernos en un espejo y ver qué cosas son propias de mi como persona y cuáles no. Y en el momento que es lo que tengo que poner en juego, si esos valores como persona son los mismos como profesional, o en un puesto determinado se requieren unos valores diferentes a con los que yo a lo mejor construyo mi día a día.

La segunda, respecto a la divergencia entre los valores profesionales y los de la institución. Los educadores mencionan su malestar cuando las respuestas que, la institución para la que trabajan, les obliga a dar no van acorde a sus valores y principios (y que estas respuestas se consideran no adecuadas para esa situación).

FG14: Y, es decir, si la entidad que nosotros representamos en nuestra labor profesional es acorde a nuestros valores, a nuestras creencias, a nuestros códigos éticos... Porque yo lo que veo últimamente en mi entidad es, y lo voy a decir así, cada vez le importa menos las personas y cada vez lo que quieren es cumplir los protocolos y ya no es el protocolo covid solo, sino cumplir los protocolos que le exigen aquellos de los que reciben dinero.

FG51: Yo creo que es complicado mantener una ética sana y coherente y contentar a las instituciones.

Los educadores y las educadoras sociales hacen hincapié en la importancia de conformar una serie de valores compartidos desde el equipo, aunque después cada uno los aplique desde su visión. Reconocen que hay un ideario institucional, pero que muchas veces no está escrito. Según sus aportaciones, para evitar este tipo de conflictos, no solo se trata de reflexionar individualmente de los propios valores, sino también hacerlo como equipo y que participen todos los profesionales. Construir estos valores de forma conjunta puede llevar a contradicciones éticas, pero consideran que es algo necesario, útil y poco habitual.

La tercera, que está estrechamente ligada a cómo se plantea la relación socioeducativa, respecto a la capacidad de respetar las creencias y valores de las personas a las que acompañan cuando no se alinean con los valores propios.

FG133: Conflicto ético, contexto de un barrio con un 35% de inmigración marroquina, donde las conductas hacia las personas, de las mujeres concretamente, no lo aceptarías de manera habitual, tienes que aceptar ciertas cosas, yo no lo aceptaría de una manera natural ciertos tratos o ciertos comportamientos genéricos, no tienen por qué ser malos o desestructurados, genéricos, me genera conflictos éticos a la hora de trabajar porque tengo que aceptar cosas que culturalmente no acepto de entrada, o me lo tengo que comer, y crezco eh, y aprendo más cosas después cuando esto me pasa, y evoluciono en esto.

Los educadores y las educadoras sociales se encuentran con situaciones en las que sus valores se contraponen a los de las personas acompañadas, sobre todo cuando los valores de dichas personas son muy diferentes a los del profesional, por un motivo ideológico, cultural o religioso. Les preocupa ubicarse en un plano de superioridad moral y que acabe influyendo en el tipo de intervención y de relación que proponen en la persona, promoviendo un trato desigual.

Como respuesta, los educadores y las educadoras sociales coinciden en que hay que abrir la mirada. Se expone la necesidad de respetar estos valores no solo desde la aceptación, sino desde la acción, adaptando sus prácticas a ellos. Para ello, es necesario conocer los propios valores, entender desde dónde se presentan y explicar quiénes son y cristalizarlos en cómo actúan, cómo están y qué actitud tienen. Aun así, algunos educadores y educadoras sociales explican situaciones en que, si aplican ciertos valores o principios, les es imposible trabajar. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

FG115: Entonces cuando entraban chicas marroquíes o chicas que no son marroquíes, pues estos jóvenes les hacían comentarios y cosas de estas. [...] Creamos dos espacios separados, uno para chicos y uno para chicas, porque de este modo todo el mundo se sentirá cómodo. Claro, yo como persona o como principios por el tema de igualdad de

género no lo hubiera hecho nunca. [...] Claro, sí que era, o hacemos esto o esto no tira. Es decir, no lo conseguíamos. Sí que hubo un momento que tuvimos un conflicto aquí, porque como educadores que estamos aquí en el casal, que lo que queremos es promover una serie de valores o una serie de cosas, entramos en este conflicto. Y al final dijimos, no, no, durante un tiempo separamos para poder trabajar separadamente esto y a lo mejor en algún momento... Pues ahora en el casal, nos encontramos en un momento en que entran y están juntos y no hay problema.

FG112: a mí me pasó un tema parecido con el tema de un taller con niños preadoscentes, mayoritariamente de etnia gitana, que trabajaban la violencia de género. [...] Y claro, por ejemplo, ellos en el trabajo que habíamos hecho era una situación de un niño que no le dejaba a la su novia ir al centro comercial. [...] El objetivo sigue siendo que se tengan los valores y tal, pero que el ritmo y el punto de partida exige que hagamos unos pasos tan entremedias que por nosotros nos parezcan de otra galaxia pero que son imprescindibles.

De sus experiencias se extrae que, a veces, hay que renunciar a aplicar ciertos principios o valores, y buscar soluciones intermedias que acerquen al profesional al ideal que en un principio se había marcado y que, a la vez, sea respetuoso con los valores de la persona que tienen delante, siempre y cuando no se traspasen unos límites, como por ejemplo una agresión.

Responsabilidad

Para las educadoras y los educadores sociales que han hecho mención de esta unidad, consideran que el ideal ético del cual parte su responsabilidad es la vida de las personas a las que acompañan. No se trata de definir lo que es una buena práctica, sino de encontrar aquella práctica que beneficie a las personas y las haga partícipes de su vida. Entienden que, por el mero hecho de relacionarse con las personas, les están brindando la oportunidad de construir un nuevo relato y, por tanto, es necesario ser conscientes de esta responsabilidad. Se sienten responsables de educar, de movilizar, de empoderar y, para ello, se requiere de cierto inconformismo y compromiso ante una profesión que, afirman, no es cómoda.

FG14: tenemos que asumir que nuestra profesión no es cómoda y que tenemos que asumir en base a esas... Cómo se dice. Que, a esa movilidad o ese constante ajetreo, tenemos que estar siempre dispuestos a dar la cara por así decirlo.

Una de las principales ideas discutidas es que responsabilizarse implica tener una implicación e interés por la vida de las personas, más allá del encargo profesional dado por la organización. En este sentido, aparecen en los discursos varios ejemplos en que esta implicación no se da:

- a) Cuando las organizaciones o instituciones no se responsabilizan de la situación de la persona porque no encaja con su encargo profesional, dejando a las personas o las familias solas, tal como expresa FG62 *“hay muchos servicios y yo paso esto al otro, no para ver qué podemos hacer para mejorar la situación de esta familia, sino para quitarme el problema de mi mesa”*. La solución para ellos pasa por responsabilizarse de las personas, tener una actitud abierta y disposición tanto a nivel profesional como organizativo para ofrecer soluciones o al menos sostener a la persona en esa situación.
- a) Cuando las responsabilidades están claras, pero no las prácticas y las funciones de cada uno, tal como expresa FG133 *“Los objetivos están claros pero las prácticas objetivas y las funciones no están claras”*. Consideran que la participación en la elaboración de los códigos, protocolos y proyectos puede fomentar la responsabilidad en este sentido.
- b) Cuando se tiene miedo a represalias contra los profesionales y que no haya un apoyo de la institución detrás: *“Entonces claro, ahí no era cuestión de algo unitario, ahí era*

cuestión de un equipo que decía en su turno no iba a castigar a nadie, al final por miedos también, por miedos a represalias y a agresiones” (FG51).

Aun así, también identifican situaciones de frustración y de dilema en que se cuestionan su responsabilidad.

- 1) Por un lado, se encuentran en su práctica con demandas a las que no pueden dar respuesta, ya sea porque el sistema del bienestar del que forman parte no tiene la capacidad para ofrecer soluciones a las situaciones que viven las personas o incluso porque las administraciones e instituciones otorgan responsabilidades en los profesionales sin poner los medios para ello.
- 2) Por otro lado, también una sobreimplicación que lleva a actitudes paternalistas, lo que nombran como “el educador como superhéroe”.
- 3) Hay una crítica potente a la burocracia, sobre si realmente es responsabilidad de los educadores y las educadoras sociales y cómo la gestión perjudica a la atención directa a la persona. Los educadores tienen que hacer malabares entre cumplir números y atender a las personas, para hacerlo lo mejor posible.

Las educadoras y los educadores sociales se plantean cómo en ocasiones tratan de dar respuesta a estas situaciones donde se da una sobreimplicación por empuje y por sentido de ayuda, pero también reconocen los peligros de hacerlo y la necesidad de poner límites a su propia responsabilidad, introduciendo la idea del cuidado del propio educador. Sobre estos límites exponen:

- Que son necesarios y se materializan de varias formas. Por ejemplo, exponer las injusticias como lo que son, la conexión con otros servicios y un enfoque interdisciplinar y comunitario puede repartir las responsabilidades y ofrecer mejores respuestas para evitar situaciones en las que nadie se responsabiliza de las personas acompañadas.
- Que son difusos y personales. A la hora de discutir sobre dónde están los límites de esta responsabilidad, los educadores ponen estos límites en diferentes grados. Las situaciones que plantean están relacionadas con la flexibilidad en los horarios, la información personal que se comparte o si cogen el teléfono o contestan un mensaje fuera del trabajo. Para unos, coger el teléfono por la noche o hacer un acompañamiento en sábado no les supone un problema, mientras que para otros son cuestiones que no se plantean o no tienen los espacios para hacerlo. En general, dónde se ponen los límites en cada caso depende de la situación personal, del tipo de vínculo y del servicio que se ofrece. En lo que sí coinciden es en que se requiere de acompañamiento y medidas formales de apoyo por parte de sus instituciones para poder ofrecer respuestas sin necesidad de que el/la educador/a social se salte estos límites, como por ejemplo flexibilizar los horarios de la jornada laboral.
- Que en algunas ocasiones es necesario saltarse esos límites por una cuestión de humanidad. Encontramos varios ejemplos en el que los educadores o las educadoras sociales superan sus propios límites de la responsabilidad, apelando a una respuesta humana. La mayoría son casos extremos y puntuales, donde la persona necesita de ayuda inmediata. A corte de ejemplo:

FG114: yo tengo un ejemplo muy reciente de una chica que nos encontramos en la calle con bolsas de basura llenas de ropa porque se había discutido con el novio y la había echado y se tenía que ir a su casa. Y uno de los compañeros, por ejemplo, ella quería ir en autobús y le dio una tarjeta de metro. [...] Entonces dije, yo también lo hubiese hecho, porque sí, porque para mí no es un límite, por ejemplo, pero igual otra persona te diría,

ostia claro, es que le estás dando una tarjeta, no se la vas a dar a todo el mundo que te vas a cruzar o que te vas a encontrar por la calle y quizás es un límite que no vas a poder mantener. [...] O el acompañarla hasta la puerta de su casa hasta las 11 de la noche para que no esté sola, cuando tu trabajo acaba a las 8. Igual otra persona no lo haría.

Normas y límites

Los educadores y las educadoras sociales entienden que las respuestas que dan en la relación socioeducativa vienen condicionadas por la legislación y las normativas que regulan su actuación. Reconocen su utilidad y necesidad, pero también que a veces les imposibilita plantear escenarios alternativos. Consideran necesario entender las normas como guías y límites que acotan la realidad, como una ordenación en el sentido de organización y no tanto de orden. También que sean humanizadoras, lógicas, coherentes y proporcionadas.

Una educadora social expresa el hecho de que hay ciertas normas y leyes que provocan incongruencias y se convierten en injustas, y recalca que no se da legitimidad a la experiencia de los y las profesionales para opinar sobre ellas ni espacios para proponer cambios.

FG65: Es que a veces en nuestra relación tan directa con los casos y el conocimiento en profundidad de las situaciones, se me desprenden a veces incongruencias o leyes que están mal elaboradas y que no están basadas en el conocimiento de las situaciones reales. [...] Yo quisiera tener un canal en el que los profesionales que estamos, seamos educadores sociales o trabajadores sociales, o lo que sea; los que estamos en las trincheras, por decirlo de alguna manera, pudiéramos comunicar las cosas que detectamos en las leyes que deberían ser cambiadas para que realmente ayudaran a quien más lo necesita

Otros educadores hacen referencia directamente al código deontológico. Comparten que sus guías y encargos ya no se ajustan a las realidades de las personas y que, en general, es un documento poco conocido y de escasa utilidad. Por esta poca adaptación de la norma a los contextos y las realidades los educadores y las educadoras sociales afirman que es necesaria una actitud abierta y de revisión ante protocolos y normativas rígidas, para poder seguir los ritmos de los procesos de las personas.

Una educadora social expone que el código deontológico se tiene que entender como un marco más y que con la experiencia se aprende a cómo utilizarlos, adaptarlos y modularlos:

FG13: El código deontológico es un marco simplemente. Luego dentro de ese de ese marco pues nos movemos cada uno como podemos, y que todos también trabajamos en un marco de instituciones y tal. Y los protocolos son otro marco. [...] Pues a lo largo de toda la trayectoria pues te das cuenta de que vas desarrollando cintura por decirlo de alguna manera. Es bueno, tengo el protocolo pues aquí me voy para este lado, aquí esto.

Además, los y las profesionales expresan la necesidad de saber comunicar y determinar estas normas y límites y los conflictos que les generan, y, de nuevo, también surge la necesidad de discernir cuándo pasar por encima de estas normas. Aceptan que los conflictos con la norma son habituales y constantes y que, en algunas ocasiones, es necesario poner el interés de la persona por encima de las normativas. Algunos hacen referencia a cierto sentimiento de desamparo a la hora de tomar decisiones de este tipo y también a la necesidad de una cultura organizativa que module las normas y los conflictos.

FG71: Es decir, las normas están para cumplirlas, pero también para modularlas. Es tener en cuenta a quien tenemos delante, qué características personales tiene. Desde el todos

sabemos lo que tenemos que hacer, pero super importante el cómo aplicamos las cosas. Ese código ético nos ayuda a pensar que tenemos que tener estas premisas en cuenta.

Este tipo de conflictos con la norma aparecen en los discursos provenientes de diferentes ámbitos. Presentamos tres a modo de ejemplo: la permisividad con el tabaco en centros residenciales (FG111) o limitar el acceso a alimentos (FG93), informar de una situación por protocolo (FG21) o denunciar situaciones de violencia sin consentimiento de la persona (FG65).

En general, estos conflictos giran en torno a la posibilidad de romper la norma para garantizar derechos de las personas o para facilitar el vínculo y la acción socioeducativa. En este sentido, se comenta también que tienen que hacer malabares para mantener el rol profesional y ubicarse en la norma sin perder la posibilidad de trabajo, sin poner en riesgo a la persona y sin adoptar intervenciones defensivas que solo buscan proteger al profesional.

Desarrollo de la persona

Los educadores y las educadoras sociales vinculan el fin de la relación socioeducativa con la mejora, el desarrollo personal, la promoción y la circulación social y la transformación, tanto a nivel individual como comunitario. En general, las aportaciones indican que el fin de la intervención socioeducativa está ligado a que las personas tengan acceso a derechos y oportunidades, que puedan escoger quien ser y que puedan incidir y participar de la sociedad. Es decir, que se conviertan en agentes sociales. Un educador lo ejemplifica expresando la necesidad de educar para la dignidad:

FG84: Porque los educadores creemos que hemos educado para el éxito, y no tendría que ser así. Sino educar precisamente para esa dignidad que estamos comentando. [...] entender que nosotros estamos para que la persona se sienta digna.

Para referirse a estas cuestiones, varios profesionales hablan del empoderamiento de la persona.

Bien común

Las referencias al bien común dentro de la axiología de la intervención son escasas. Las pocas intervenciones realizadas por los y las profesionales, se vinculan con la focalización de la intervención en el derecho de reconocimiento de las personas, pero desde una actitud profesional. Esta unidad se puede fusionar con la unidad “desarrollo de la persona”.

3.3.2.4. Relación entre unidades de análisis

Después de revisar el contenido y significados que los educadores y las educadoras sociales otorgan a cada unidad de análisis, podemos observar ciertas relaciones entre ellos. En la figura 23 se presenta el análisis de conglomerados de los códigos según su similitud de palabras.

Figura 23. Análisis de conglomerados de las unidades de “Axiología de la intervención” por similitud de palabras.



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

Cabe decir que todas las unidades están relacionadas entre ellas. Las relaciones más significativas son las que hay entre “Principios y valores” y “Responsabilidad”, y la relación de estas dos con “Normas y límites”.

Si se observa el contenido de cada una de ellas, se aprecia un factor común, la persona como centro. Es destacable la vinculación entre el sentido de humanidad que recoge los valores y principios que ponen en juego los educadores y las educadoras sociales en su práctica, con la responsabilidad que adquieren con la persona, y cómo esta media en la imposición de normas y límites y también en los momentos en que consideran que estos se deben saltar. También con la importancia que se da a su empoderamiento, reconocimiento y agencia en las unidades “Desarrollo de la persona” y “Bien común”, que se fusionan agrupando los fines éticos de la educación social.

Las respuestas a los conflictos, planteamientos y prácticas que se proponen en cada unidad de análisis también están enfocadas en la misma dirección: la autoobservación, la reflexión individual y conjunta, la revisión de los valores que sustentan la práctica y la capacidad de adaptación y respuesta a las situaciones concretas.

3.3.3. Formación, desarrollo e identidad profesional

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en los *focus group* sobre la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”. En primer lugar, se expone el alcance y cobertura de cada unidad de análisis de la dimensión y una primera aproximación al significado que los educadores y las educadoras sociales le dan a la dimensión. En segundo lugar, se hace un análisis de contenido de cada unidad. En tercer lugar, se identifican las relaciones entre códigos.

3.3.3.1. Presencia de las unidades de análisis en los discursos

Todas las unidades de análisis extraídas de la fase anterior en relación con la dimensión están presentes en los discursos de los *focus group*. Además, se añaden de forma inductiva las siguientes unidades: “Cuidado profesional y *burnout*”, “función educativa y profesionalidad”, “Paternalismo, asistencialismo y buenismo”.

En la figura 24 se presenta el mapa jerárquico con la cobertura de cada unidad de análisis en el proceso de codificación.

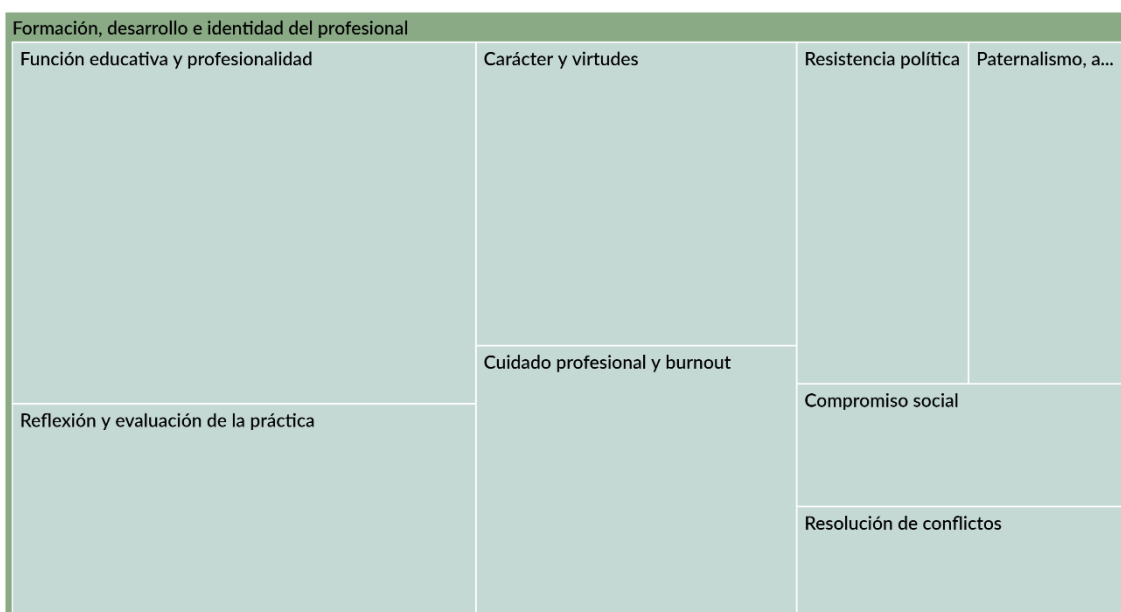
En la tabla 14 se observa de forma detallada el alcance de cada unidad de análisis dentro de la dimensión.

Tabla 14. Alcance de las unidades de análisis en la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”

Unidad de análisis	Referencias	Casos
Función educativa y profesionalidad	148	45
Reflexión y evaluación de la práctica	86	39
Carácter y virtudes	86	33
Cuidado profesional y <i>burnout</i>	76	38
Resistencia política	52	25
Paternalismo, asistencialismo y buenismo	47	25
Compromiso social	36	20
Resolución de conflictos	32	21

Fuente: Elaboración propia.

Figura 24. Mapa jerárquico de códigos de la dimensión “Axiología de la intervención”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A partir del número de referencias y de casos se observa que lo que más adelante definiremos como “función educativa” es el concepto más importante para los y las profesionales en relación con el desarrollo profesional y la formación para mantener una relación socioeducativa ética, seguido de la reflexión y evaluación de la práctica y el cuidado profesional. En menor medida, se hace referencia a cuestiones de su identidad profesional, como el compromiso social, la resistencia política y actitudes paternalistas. La resolución de conflictos es la unidad menos mencionada, tanto en número de referencias como en número de casos.

3.3.3.2. Significados y relaciones conceptuales en los discursos

Para realizar la primera aproximación conceptual a la dimensión, se consultan las 10 palabras más frecuentes entre los educadores y las educadoras sociales en la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”, presentadas en la figura 25.

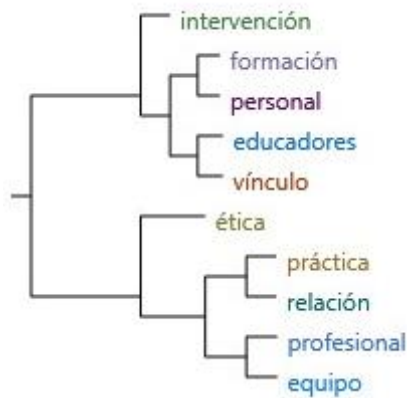
A través del análisis de conglomerados (figura 26) se observa la relación entre estas palabras. Esta dimensión se centra en los educadores y las educadoras sociales, y se relaciona con el vínculo con la persona. Conectado con esta idea, se hace referencia a la formación, que está estrechamente ligada con la vertiente personal de los educadores, y que va a condicionar la intervención. Por otro lado, la ética en esta dimensión se vincula con la práctica y la relación, desde una vertiente profesional y de equipo.

Figura 25. Nube de palabras más frecuentes en la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

Figura 26. Análisis de conglomerados por frecuencia de palabras en la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

3.3.3.3. Análisis de contenido por unidades

A continuación, para explorar la relevancia de esta primera panorámica, se presenta el análisis de contenido de cada unidad de la dimensión. A la pregunta “Hablamos de identidad, desarrollo profesional y formación, ¿qué aspectos considerarías necesarios para que un/a profesional sea ético? ¿qué competencias y actitudes son básicas para vosotros/as?”, los educadores y las educadoras sociales han hecho mención de los siguientes puntos.

Función educativa y profesionalidad

Los educadores y las educadoras sociales identifican una estrategia clave para no perder el foco a la hora de exponerse a situaciones de la práctica y la relación socioeducativa que pueden generar conflictos éticos. Consiste en no perder de vista su función educativa y su profesionalidad. Esta se refiere a no perder de vista el objetivo educativo que hay detrás de la relación y la intervención con la persona:

FG95: Yo creo que lo que están diciendo muy bien con estos ejemplos tiene que ver con la identidad profesional, en el sentido que lo que tendría que ser el ADN de los educadores sociales es, como pienso yo constantemente, el ejercicio de la función educativa propiamente dicha, por lo tanto, como pienso constantemente dispositivos, para denominarlo así, dispositivos pedagógicos, elementos educativos que pueden ser más o menos formales.

FG64: el componente ético y personal es subjetivo, pero hay que darle el perfil técnico y profesional. Eso es una cuestión de trabajo nuestra también, ya que somos educadoras sociales y educadores sociales.

Se exponen tres tipos de situaciones en que es necesario ponerla en práctica: en las relaciones afectivo-personales con las personas a las que acompañan, en las situaciones límite que se encuentran y en la respuesta técnica que se da.

- Sobre lo personal y afectivo de la relación socioeducativa:

FG123: Porque acabas involucrándote mucho más a nivel emocional, cuanto más vulnerable es la situación, cuanto más compleja, cuanto más vulnerable es la persona que tienes delante, más implicación emocional y por tanto es como más intensa. Yo recuerdo que había una cosa que costaba, que era cuando tenías que... es una cosa que me planteo yo. Hay un punto donde tenemos que saber transmitir qué límites tenemos a la hora de relacionarnos con esa persona, porque muchas veces su situación, de alguna forma, favorece que intenten vincularse con el profesional de una manera que no es la adecuada.

Los y las profesionales comentan que en la relación socioeducativa también se incorpora una parte personal, ya que se trabaja desde la cotidianidad y las vidas de las personas. Para ellos, poner en práctica la parte afectiva y emocional es clave para sostener a la persona y crear un buen vínculo, pero también creen necesario establecer el límite y mantener un equilibrio entre lo profesional y lo personal. Este límite lo ponen en el acompañamiento educativo o la función educativa. Es decir, en plantearse de qué manera aquella aportación personal o aquella muestra de afectividad contribuye al proceso educativo de la persona a la que se acompaña.

Los educadores y las educadoras sociales identifican diferentes situaciones donde un exceso de vinculación desde lo afectivo o lo personal puede llevar a situaciones poco éticas.

En primer lugar, cuando el vínculo que se construye se convierte en un *colegueo* o una relación de amistad o afectiva. En este sentido, la función educativa pasa por no confundir el tipo de relación que se tiene con las personas acompañadas y evitar apelar a chantajes emocionales y a los vínculos afectivos para conseguir el éxito de los procesos educativos. Consideran que es necesario trabajar tanto desde lo afectivo como desde lo educativo, pero sobre todo sin perder de vista el segundo. Reconocen que parte de la tarea del/la educador/a social (por ejemplo, en CRAE) es dar afecto a las personas, pero consideran que se tiene que hacer desde un acto de respeto hacia la persona. Afirman que trabajar únicamente desde el vínculo afectivo y personal lleva a situaciones poco éticas y actitudes de superhéroe. Es por este motivo que los educadores y las educadoras sociales consideran que es necesario revisar constantemente cómo les afecta el vínculo afectivo con la persona y revisar la distancia de proximidad que tienen con ellas. También ven importante comunicar este rol en la relación.

En segundo lugar, cuando traumas y heridas pasadas hacen que respondan a las situaciones de las personas a las que acompañan desde una visión afectiva y personal. En este sentido, la función educativa pasa por identificar las propias heridas y observar cómo están afectando a la práctica y buscar alternativas que mantengan la profesionalidad, además de trabajarlas a nivel personal paralelamente. Actuar desde las propias creencias y los propios miedos puede llevar a los profesionales a actuar desde una perspectiva paternalista y provocar que la persona no se enfrente a situaciones educativas que le hagan crecer, yendo en contra de los fines de la ética.

En tercer lugar, cuando los propios prejuicios o la afinidad con la persona condicionan la intervención y la relación. Si los vínculos puramente afectivos llevan a un tipo de actuación poco ética, también los vínculos afectivos negativos provocan situaciones de injusticia en la relación. Esto pasa cuando el vínculo se forma con personas que llevan un estilo de vida que va en contra de los principios personales o cuando simplemente no hay afinidad y se tiene un sentimiento de rechazo a la persona acompañada. En este sentido, la función educativa está en saber separar los pensamientos y prejuicios personales del trabajo con la persona, y esto implica mantener una actitud de interés por el trabajo con ella y darle las mismas oportunidades que al resto de personas y, si esto no es posible, saber apartarse del caso y buscar quien pueda abordarlo.

- Sobre las situaciones límite que se encuentran:

Los educadores y las educadoras sociales se encuentran situaciones límite donde perder de vista su función educativa puede llevar a praxis cuestionables éticamente. Reportan que en la intervención se encuentran con situaciones extremas o de emergencia donde saben que su actuación va a sobrepasar los límites de su responsabilidad. Aquí ponen ejemplos de cuando han sobrepasado límites normativos para poder precisamente aplicar una perspectiva ética, por un lado, cuando hay la necesidad de actuar por un sentido de humanidad o, por otro lado, cuando lo ven como una oportunidad educativa.

Estas ideas son provechosas como dos faros a los que mirar para no perder el sentido ético de la intervención cuando los educadores y las educadoras sociales se encuentran con este tipo de situaciones extremas. En primer lugar, que la actuación responda a un sentido de humanidad y por otro lado, que se revise la función educativa que hay detrás de ello. Estas dos referencias pueden prevenir al educador de llegar a tener actitudes poco éticas, ya sea por abandono o por exceso de implicación.

Otro ejemplo sería cuando se pide al educador o la educadora social que cubra necesidades que no son educativas. Pueden ser asistenciales, cuando el educador trata de promover procesos educativos en situaciones extremas que se deben solucionar antes de poder iniciar cualquier acción educativa.

FG14: *Y lo que está diciendo la compañera, nosotros yo he tenido que decir y hablar con servicios sociales o con instituciones de decir, es que ese niño en un caso muy concreto, un niño que tiene espina bífida y no tenía cuarto de baño. Y es como decir, qué quieres que haga con este niño si lo que necesita esta familia es un váter, vale.*

También puede ocurrir en recursos y servicios de carácter punitivo donde hay un encargo de control. En estos casos no se puede olvidar que la función educativa es el objetivo principal de intervención y que realizar estas funciones de control sin la parte educativa es una mala praxis que deriva en un trato poco ético.

FG95: *Pero después nosotros como releemos este encargo institucional, que en la mayoría de los casos hay mucho de funciones de carácter asistencial y de control, por justamente volver a lo del principio, reconvertirlo hacia la función educativa.*

Por último, cuando se traspasan los límites o las normas para adaptar la intervención a la situación personal del caso. Entonces, es necesario ser flexibles y creativos, pero a su vez tener claras las funciones y los roles que se ejercen.

FG113: *Entonces a veces te puedes encontrar con un chaval que a lo mejor siguiendo el paso 1, 2 y 3 no te sirva de nada, que sea como a nivel más teórico, por ejemplo. Entonces hay un punto en el que te encuentras con una realidad en la cual dices pues qué creo que es lo que le puede ir mejor, en qué le puedo ayudar, de qué manera. Siempre y cuando teniendo claro las funciones como educador y los roles principales que tenemos en ese aspecto.*

- Sobre la respuesta técnica que se da:

FG71: *Yo creo que cuanto más versátiles podamos ser, y más eclécticos y conozcamos todas las técnicas y estrategias y se pueda aplicar desde una concepción teórica que se nos presupone a la concreción práctica, es como mucho más enriquecedor, solo faltaría, pero mucho más ético, eso sí que creo que es ético.*

Los educadores y las educadoras sociales consideran que, para establecer una relación socioeducativa ética, también es necesario dar una respuesta técnica de calidad. Consideran que la intervención no puede ser ética sin mantener la profesionalidad y los objetivos de la educación social a la hora de plantear actividades, relacionarse y comunicarse con las personas. Por este motivo es necesario a) dotarse de conocimientos, técnicas y estrategias para ser buenos profesionales, b) mantener una actitud de innovación, para pensar en nuevas formas de llegar a las personas y c) aceptar las situaciones complejas como oportunidades de trabajo con la persona.

Consideran que un buen dominio técnico y competencial no solo mejora la calidad de la intervención sino que promueven una mirada más ética. Por ejemplo, y entre muchos otros: conocer los límites y las normas de la entidad, tener una visión objetiva y positiva de los casos, conocer el entorno sociopolítico, religioso y cultural, pensar las actividades y la forma de relacionarse con las personas desde una perspectiva intercultural y de género, disponer de manuales de buenas prácticas que consultar, coordinarse con los recursos de la comunidad, promover un paradigma de buenos tratos, potenciar las competencias profesionales, saber gestionar emocionalmente las situaciones, ser capaces de tener una escucha activa, gestionar los conflictos, saber llevar los grupos, etc.

Mantener la función educativa requiere de la implicación y el apoyo del equipo y la institución. Los educadores sociales comentan que el trabajar con parejas educativas es un buen recurso,

puesto que les ayudan a no perder el foco y aprender entre sí. No obstante, advierten que esto a veces se queda en el papel, así que se tiene que garantizar que se de en la práctica y con referentes experimentados y sensibilizados, puesto que el acompañamiento del equipo condiciona la experiencia y el desarrollo profesional.

Para reforzar la función educativa en la relación consideran que es necesario formarse a nivel teórico y práctico. Conectar teorías con casos concretos, especializarse en el ámbito en el que se está interviniendo ayuda a los profesionales a mejorar la calidad de su práctica.

Reflexión y evaluación de la práctica

Los educadores y las educadoras sociales sienten que la rapidez de la intervención socioeducativa hace que en ocasiones actúen sin pensar o que no puedan individualizar las intervenciones. En general, expresan que se sienten solos a la hora de reflexionar sobre su práctica y que faltan espacios de reflexión sobre ética.

FG101: Entonces, esto pues mira mezclado un poco, desde alejarte y tomar distancia y mirarte el porqué, me parece interesante, porque el día a día a veces se te come también y te pierdes un poco y entonces tienes que volver a salir un momento y decir, ep, a ver

FG121: si no hay un espacio dentro de ese lugar de trabajo para tratar estos temas, todo va a depender de que el profesional se dé cuenta de cómo se está relacionando él éticamente con la persona con la que está interviniendo. Entonces considero fundamental que la persona como profesional, tenga en cuenta esta dimensión ética y la ponga en práctica, pero sobre todo sería muy importante que hubiera un espacio de comunicación entre los profesionales, que a su vez promoviera esa creación del espacio donde se pueda tratar la dimensión ética.

Consideran que los espacios de reflexión orientados a un nivel práctico son muy útiles para establecer una relación socioeducativa ética. Ponen de ejemplo los espacios de supervisión propios de servicios sociales y los espacios de reflexión ética que se están implementando en algunas instituciones. En estos espacios participan profesionales y docentes y sirven para plantear dilemas éticos y las implicaciones que tiene en el profesional.

Consideran que estas prácticas se tendrían que generalizar en todos los ámbitos de intervención de forma continuada y sostenible. Esto significa que este tipo de prácticas se deben formalizar e institucionalizar, las organizaciones y los equipos tienen que planificar estos espacios a nivel formal para que no queden en manos de la motivación individual de cada profesional. Según ellos, esto se puede realizar añadiendo estos espacios en los objetivos de los proyectos y en la planificación de la intervención o destinando personas encargadas específicamente de velar por la dimensión ética y la reflexión de la práctica.

Los educadores y las educadoras sociales plantean diferentes cuestiones que consideran relevantes o que les gustaría abordar en los espacios de reflexión:

A nivel individual, para cuestionarse y repensarse como profesionales. Lo ven útil para revisar las propias creencias, estereotipos y motivaciones, definir su identidad y promover su desarrollo personal y profesional, incluso hacerlo desde una perspectiva interseccional.

FG11: Pero podría ser un ejercicio interno de decir vale, desnudémonos. Sería, me desnudo yo misma profesionalmente... No es fácil, pero es un aprendizaje que pienso que es bueno y poderlo también compartirlo en espacio de equipo. Que sí, que va con la línea de la supervisión, pero no tanto de cómo me influía a mí el caso. No, no. Sino yo cómo me posiciono, porque al final yo también llevo una mochila.

A nivel de equipo, como supervisión y revisión de las prácticas y búsqueda de alternativas de actuación acordes a los valores y principios éticos. Estos espacios de reflexión conjunta son considerados, por un lado, una herramienta de análisis de la realidad teniendo en cuenta su complejidad. Por otro lado, se consideran un espacio de autorregulación, innovación y mejora constante compartida, que permite a los y las profesionales identificar errores y sesgos y acompañarse entre iguales. Este acompañamiento se puede dar tanto en los casos que están abordando como en los posicionamientos personales y profesionales, las emociones que les despiertan, etc. No obstante, para que estos espacios sean útiles, los educadores y las educadoras sociales consideran que tienen que sentir que son espacios seguros y que haya un clima de confianza, puesto que reportan miedos a ser juzgados o deslegitimizados por no saber cómo abordar una situación profesional, tal como expresa el siguiente educador:

FG42: Yo creo que también viene también muchas veces por esa cultura de que si nos abrimos un poco a cuestionarnos lo que hacemos, el otro no nos vea como un buen profesional o como una persona que no atiende bien a los demás. Tenemos a veces miedo de lo que los demás piensen eso y entonces pues o nos los guardamos para nosotros, o no lo compartimos en el grupo o no buscamos los espacios para compartirlo.

Las educadoras y los educadores sociales consideran que las reflexiones en equipo, además de suponer una ayuda para abordar casos y situaciones complejas, también hacen que se vuelva más presente la ética en la intervención. Consideran que calan en el equipo y afecta a cómo tratan a las personas a las que acompañan, ya que abren la perspectiva de los y las profesionales y permiten otras maneras de mirar y actuar.

FG33: tiene que ver con el trabajo personal que tú haces o con las reflexiones que tú haces conjuntamente con tus compañeros de trabajo en relación a las cosas que van pasando y que por lo tanto vas creando un conocimiento y un discurso que afecta después al que tú haces con las personas que acompañas.

En los espacios de reflexión ética, ya sea a nivel individual o de equipo, los educadores y las educadoras sociales expresan tres necesidades. La primera, la necesidad de indicadores para reflexionar y evaluar las prácticas a nivel ético. Necesitan saber qué preguntas hacerse y qué criterios tener en cuenta. La segunda, que se incluya la reflexión en la formación universitaria y continua. Piden añadir estrategias de reflexión desde la formación inicial ya que expresan que es algo que normalmente se va adquiriendo con la experiencia y que los educadores y las educadoras sociales tienen dificultades para reflexionar a nivel teórico y conectarlo con sus prácticas. La tercera, que estos espacios de formación se conviertan también en espacios de conexión entre profesionales, que ayuden a documentar y compartir acciones, y a reflexionar sobre ellas. Por este motivo, piden que los educadores tengan una actitud activa para buscar estos espacios.

Carácter y virtudes

Los educadores y las educadoras sociales son conscientes de que, para mantener una actitud ética en la relación socioeducativa, es necesario cultivar una serie de habilidades y competencias. Tienen claro que ellos y ellas son su propia herramienta, así que cuantas más estrategias y recursos tengan, van a poder ofrecer mejores respuestas ante cualquier situación y relación.

FG112: Por lo tanto, cuantas más capacidades tengamos nosotros y más herramientas, mejor atenderemos.

En la tabla 15 se ofrece una lista de las capacidades y virtudes que los educadores y las educadoras sociales consideran fundamentales para establecer una relación socioeducativa

ética. Aunque este listado se construye de forma inductiva a partir de la lluvia de ideas, seguramente si se les preguntara directamente por ellas estarían de acuerdo con que son importantes.

Tabla 15. Virtudes y capacidades para establecer una RS ética extraídas de los discursos profesionales

Grupo	Virtudes y capacidades	Definición	Casos
Relacionadas con el posicionamiento del/la educador/a social	Humildad	Se refieren al control del propio ego. Aproximarse a la persona sin caer en el dirigismo o a una visión de salvador.	FG01; FG02; FG04; FG51; FG52; FG65; FG81; FG102; FG114; FG123
	Coherencia	Ser congruentes entre lo que se dice y lo que se hace. También con quién eres y cómo te presentas.	FG02; FG04; FG22; FG23; FG24; FG71; FG101; FG122; FG132
	Humanidad, proximidad y compasión	Reconocer las propias vulnerabilidades y las del otro, aceptarlas y trabajar desde la horizontalidad y el entendimiento. Ofrecer gratitud a las personas con las que se trabaja.	FG71; FG72; FG84; FG101; FG121; FG122
	Optimismo y motivación	Crear en que las cosas pueden cambiar e implicarse en ello.	FG83; FG84
Relacionadas con la interacción	Honestidad	Hacia la persona, en relación con el rol, el encargo, las limitaciones, la situación. Hacia uno mismo, en relación con las propias capacidades, las limitaciones y los errores.	FG13; FG22; FG24; FG43; FG51; FG71; FG101; FG102; FG104; FG121; FG122; FG123; FG132; FG133
	Comunicación	Capacidad de tener una comunicación asertiva, tono adecuado y un lenguaje verbal y no verbal coherente.	FG02; FG22; FG71
	Escucha activa	Tener la mente abierta, ser objetivo, no juzgar ni dar respuestas inmediatas. Conocer a la persona, dejarle espacio y pensar en la respuesta que se le va a dar.	FG01; FG23; FG51; FG52; FG82; FG101
	Empatía y curiosidad	Interés genuino por la persona acompañada y por su situación.	FG65; FG71; FG83; FG112
Relacionadas con la acción socioeducativa	Capacidad de adaptación y flexibilidad, creatividad	de buscar soluciones adaptadas a las situaciones concretas y poner atención al rol que se	FG04; FG13; FG51; FG52; FG65; FG71; FG83; FG103

	adopta en cada situación. Se trata de saber salirse de los marcos cuando es necesario, ser capaces de pedir disculpas y reconocer la visión de la otra persona.	
Autorreflexión y crítica	Actitud de reconocimiento y revisión de la propia práctica, los propios límites, los errores, y el posicionamiento que se adopta en la relación.	FG03; FG13; FG23; FG51; FG71; FG82; FG101; FG104; FG121; FG132

Fuente: Elaboración propia.

Las capacidades o virtudes más mencionadas son la honestidad, la coherencia y la humildad, junto con la autorreflexión y la crítica, y la capacidad de adaptación, flexibilidad y creatividad. Las tres primeras están estrechamente ligadas en los discursos de los y las profesionales. Se podría decir que los educadores y las educadoras sociales consideran que estas son las tres virtudes fundamentales de la relación socioeducativa ética. Partir de un posicionamiento de humildad donde el educador se sitúa al lado y no como salvador o experto reconociendo los saberes y experiencias de la persona. Mantener una interacción y comunicación honesta, donde se dejan claros los encargos y los límites a la persona y se reconocen las potencialidades y limitaciones del/la profesional. Ser coherentes con lo que dicen y hacen y los posicionamientos de los que parten. Las otras dos, se ligan directamente con la reflexión sobre la práctica y la capacidad de ser flexibles y creativo para dar respuestas adaptadas a las situaciones concretas.

Los educadores y las educadoras sociales consideran que estas virtudes se pueden desarrollar en dos niveles: a nivel personal y a nivel de equipo-organizacional.

A nivel personal, los y las profesionales piensan que estas virtudes provienen de una base previa o una sensibilidad para ponerlas en práctica antes incluso de que comience su formación, aunque sí que consideran que se desarrollan con la experiencia profesional. Surgen de sus experiencias de vida, sus valores e intereses y se desarrollan en el día a día y la práctica profesional. En este sentido, se podría decir que las virtudes son la expresión de los valores personales y profesionales del educador o la educadora social.

FG121: Si yo como persona ya tengo esos valores en mi vida, es que soy una persona cuidadosa, que atiende a todos los detalles, que espero que la otra persona esté bien, se sienta acogida, se sienta escuchada, pues al final eso me va a dar muchas herramientas para poder llevarlo a la práctica.

Por este motivo creen necesario conocerse a sí mismos/as, sus debilidades, sus heridas, y trabajarse a nivel emocional para poder ofrecer su mejor versión a las personas acompañadas.

A nivel de equipo y organizacional, proponen que los educadores y las educadoras sociales trabajen con sus compañeros y compañeras para reconocer cuáles son sus puntos fuertes y débiles y crecer conjuntamente. En este sentido, reconocen que cada profesional tiene su propio estilo y que a cada uno se le dará mejor unas habilidades que otras. Hablan de un espíritu de cooperativismo en el equipo, que les ayuda a desarrollar su propia identidad profesional y a apoyarse y complementarse según las necesidades de las personas acompañadas y las suyas propias.

Afirman que, para poder trabajar con las personas a nivel profesional y ético, es necesario un empoderamiento del profesional a ambos niveles. Es por este motivo que expresan la necesidad de espacios de reflexión, formación y práctica en el día a día.

FG61: yo creo que el tema que hemos estado hablando mucho de empoderar al sujeto, pero el profesional, yo creo que también debe estar empoderado para poder ayudar a empoderar a otros. Entonces, la formación encarada yo creo principalmente al empoderamiento del profesional, ya no solo a nivel individual de emocional o la autoestima o todo este trabajo más intrínseco, sino la parte más colectiva.

Cuidado profesional y burnout

Los educadores y las educadoras sociales reportan niveles altos de frustración, que los lleva a quemarse profesionalmente. Es posible que este llamado *burnout* no se dé por un dilema ético en sí, pero sí que proviene de un posicionamiento ético que les provoca malestar moral.

FG05: pero yo últimamente estoy como un poco frustrada porque a veces, o sea, nosotros al final somos personas normales y corrientes y a veces no podemos dar más, ¿no?

FG12: La frustración siempre va a estar.

FG101: Porque si no caigo en el desaliento, en la frustración, en esto lo estamos haciendo simplemente por unos resultados y unas estadísticas...

Las situaciones más comunes que se encuentran están relacionadas con observar y vivir de primera mano las injusticias por las que pasan las personas con las que trabajan y por ver que no se hace nada a nivel político y estructural. En algunas ocasiones, incluso las mismas personas o las instituciones piden respuestas y soluciones a situaciones que los educadores sociales no pueden dar, ya sea porque escapa de sus funciones o porque no se le dan los recursos necesarios para hacerlo. Los/Las educadores/as sociales comentan que, sin los recursos mínimos a nivel de sueldo, de estructuras de apoyo, asistenciales, etc., que sostengan a las personas, no se puede ejercer ninguna tarea educativa. El malestar proviene de que se les otorga una responsabilidad a la que no pueden dar respuesta y se acaban viendo únicos responsables de la vida de estas personas.

Otras veces esta frustración se da por la precarización laboral que sufre el colectivo. Las condiciones laborales, las horas extras, los sueldos bajos, las ratios altas, etc., no permiten ofrecer una buena práctica. Se quejan de que solo se les pide estadísticas y resultados, sin revisar y poner atención a los procesos de las personas. Todo esto unido a la saturación de los servicios y los pocos recursos de los que disponen.

En relación con las personas acompañadas, sienten que las agresiones y malos tratos que reciben en algunas ocasiones los deshumanizan, ya que acaban recibiendo la frustración y la ira que estas personas proyectan a su situación de injusticia, al recurso o a la sociedad.

FG34: La carencia de reconocimiento o el trato deshumanizante, el nivel de desprecio o de agresividad o de agresión porque los chavales y pienso en el CRAE de los adolescentes, sí que son frecuentes. Es un tema tabú pero sí que es así, es cierto. Sí que son frecuentes las agresiones y las intimidaciones.

Todas estas situaciones de malestar y frustración derivan en que los y las profesionales se sientan desbordados/as y cansados/as, padezcan de estrés emocional, derrotismo, agotamiento profesional, y que llegue a causarles problemas personales. En general, los educadores y las educadoras sociales están de acuerdo en que se sienten poco cuidados.

Se ven solos y solas, con pocos apoyos y recursos y en un entorno hostil. Al no poder llegar a soluciones, pueden, por un lado, acabar desvinculándose y desinteresándose por su práctica, cumpliendo únicamente su jornada laboral; y, por otro lado, normalizando situaciones poco éticas. En ambos casos, esta situación afecta a la calidad del trabajo y deriva en un maltrato y abandono institucional hacia las personas acompañadas.

FG43: Entonces, cuando nos impermeabilizamos realmente de esos valores y principios que tienen que nutrirnos y hacemos que el dolor y el sufrimiento de la gente y las necesidades de la gente no nos calen.

FG65: esto va en detrimento, no tanto nuestro personal que a lo mejor sí que nos puede desgastar, pero también va en detrimento de la intervención que se hace con la persona o personas con las que trabajamos.

Los educadores y las educadoras sociales se quejan de que incluso la responsabilidad de cuidar al profesional para que no se quemara recae sobre ellos/ellas mismos/as individualmente. Por ese motivo, están de acuerdo que hay una serie de prácticas que sirven como medida de protección y autoprotección en este sentido.

Medidas de autoprotección a nivel personal:

- Reconocer la frustración como normal y los límites de su propia acción. Implica no asumir más responsabilidades de las que les corresponde. Para ello, se han de tener claros los límites y las responsabilidades profesionales y disponer de las condiciones de seguridad laboral para poder reclamarlos.
- Tomar consciencia e identificar cuando se detecta una situación de frustración y estrés que no se puede gestionar y pedir ayuda.
- Cambiar de trabajo si la misión y política institucional va en contra de los valores y principios personales y profesionales y esto genera un malestar insostenible para el/la profesional.
- Tratar de separar los espacios profesionales y laborales, respetar los tiempos de descanso y no tomar los casos como algo personal.
- Acudir a espacios terapéuticos que ayuden a gestionar las emociones, las preocupaciones, el estrés...

Medidas de protección en la relación con las personas acompañadas:

- Protegerse ante agresiones y malos tratos por parte de las personas acompañadas.
- Vaciar de contenido los ataques personales. Entender los ataques de las personas como una expresión del miedo y dolor que sienten y que van dirigidos a la institución y lo que representan como profesionales, no a la persona a nivel individual.

Medidas de protección a nivel de equipo:

- Crear espacios seguros donde verbalizar y transmitir las preocupaciones, frustraciones y necesidades que derivan de la práctica profesional, tales como la supervisión profesional, que no impliquen una herramienta de control y castigo.
- Promover un clima de buenas relaciones entre el equipo, de cooperativismo y apoyo mutuo. Aceptar que cada profesional vive las situaciones con diferente intensidad y acoger ese sufrimiento.
- Realizar procesos de acogida y acompañamiento de nuevos/as profesionales con referentes experimentados/as.

- Realizar formaciones continuas y concretas a abordar las situaciones que les generan malestar moral.
- Acompañamiento terapéutico a nivel profesional y de desarrollo profesional, para mantener la motivación y la vocación.

Medidas de protección a nivel institucional:

- Flexibilizar los horarios para que permitan la atención adecuada a la persona y la conciliación laboral y familiar.
- Mantener condiciones laborales dignas, con contratos estables que permitan trabajar a largo plazo y que ofrezcan una base segura a los educadores y las educadoras para expresarse libremente sin miedo a coacciones.
- Coordinación con otros servicios e instituciones que promuevan una responsabilidad compartida y un trabajo en red.

Resistencia política

La visión crítica y de queja está impresa en el ADN de los y las profesionales, según sus propias aportaciones. Consideran que es un posicionamiento personal y profesional ante el mundo de justicia social que lleva un activismo implícito. No obstante, los educadores y las educadoras sociales sienten que a veces no saben cómo llevarlas a la práctica y que las instituciones no promueven este tipo de acciones.

FG03: Se nos pide mucho espíritu crítico, pero bajo mi percepción a mí me cuesta ver este espíritu crítico. Yo veo mucha acidez con la administración, pero ya está, se queda aquí, y creo que hay para todo el mundo, hay por todas partes.

Aun así, los educadores y las educadoras sociales explican una serie de acciones que pueden llevar a cabo para promover esta resistencia política:

- Generar una cultura de reivindicación. Para ello, proponen, en primer lugar, convertirse en agentes activos y proactivos a la hora de visibilizar los estigmas de los colectivos y reclamar las demandas sociales. En segundo lugar, consideran necesario plantarse y decir que no de forma argumentada cuando se traspasan ciertos límites. Y, en tercer lugar, crear espacios donde se pongan sobre la mesa las injusticias y se debatan los temas que les preocupan.
- Proyectar una visión de colectivo como profesionales. Mostrar visión de unidad, compartida y de construcción colectiva, para defender los derechos sociales y también sus propios derechos laborales.
- Denunciar los casos de abuso cuando se dan. Dejar de ser cómplices de malas prácticas y poner en conocimiento de las autoridades o instituciones competentes cuando se están dando situaciones que no respetan los derechos de las personas. Cuando esta denuncia no es posible, al menos poner estas situaciones en conocimiento público o incluso negarse a hacer acciones que vayan en contra de sus principios.
- Oponer resistencia al encargo y a las instituciones. Implica no aceptar encargos de forma acrítica. El trabajo no solo está con las personas a las que se atienden sino en trabajar con las instituciones para que modifiquen y repiensen los encargos y las estructuras organizacionales.
- Incorporar posicionamientos políticos en las acciones educativas. Que las acciones que se propongan no solo persigan cumplir los objetivos de intervención, sino que además se planteen desde una visión crítica y transformadora, y que no se reproduzcan en las prácticas aquellos principios en los que están en contra. Así lo explica FG102:

“Sin querer me estoy posicionando políticamente. No es lo mismo hacer un concurso de got talent, que hacer una fiesta de ocio nocturno alternativo donde se trabajen toda una serie de cosas transversales. Yo me tengo que pelear con los políticos para entender que no tenemos que hacer entretenimiento, sino que tenemos que hacer transformación”.

- Trabajar con las personas para que ellas mismas ejerzan esta resistencia política. Se trata de promover en las personas su espíritu crítico para que sean conscientes de las injusticias que viven y las desigualdades estructurales. Además, acompañarlas en procesos individuales y comunitarios para emprender acciones colectivas y comunitarias. No se trata de ocupar su rol ciudadano, pero si facilitar que las personas se sientan poseedoras de derechos, se autoorganicen y los reclamen.

Para poner en práctica estas acciones, los educadores y las educadoras sociales también expresan una serie de condiciones y necesidades. En primer lugar, que ninguna de las acciones ponga en riesgo a las personas acompañadas, ya que en ocasiones por tratar de vencer al sistema se puede tomar un rol que no corresponde y pasar límites legales que pueden implicar consecuencias negativas para las personas. Así lo expresa una educadora social:

FG91: Llegar a tramitar pasaportes falsos para los chicos, comprar pasaportes falsos para conseguir una autorización de residencia. Aquí no eres tú quien está haciendo activismo para transformar, para luchar contra la injusticia social que afecta directamente a la persona que acompañas. Cuando se tramita o se compra un pasaporte, no se está teniendo en cuenta la circunstancia a la cual se enfrenta el sujeto, el educando. Que es a pena de prisión, directamente. [...] De que sí, que tenemos que tener un posicionamiento activista pero nosotros un activismo como posicionamiento ético y político nuestro. Que en ningún caso afecte a la persona. No podemos exponer a personas vulnerables a una situación peor. O sea, que el activismo sí, pero con los límites muy claros.

En segundo lugar, que todas las acciones se piensen desde una visión que movilice a las personas a nivel comunitario, ya que consideran que es la respuesta al individualismo y las lógicas neoliberales que perpetúan las desigualdades estructurales. En tercer lugar, que se planteen los problemas junto con propuestas de soluciones, porque instaurarse en la queja únicamente los va a llevar al burnout. En cuarto lugar, entenderlo como un trabajo de hormiga más que como grandes acciones, buscar quién puede escucharlos, compartirlo con el grupo de profesionales o incluso tomar conciencia son acciones que llevan al cambio. En quinto lugar, expresan la necesidad de que haya espacios de comunicación política en el que puedan exponer las demandas y necesidades reales y que sean realmente escuchados. En sexto lugar, que se ofrezcan unas condiciones laborales que permitan a las y los profesionales expresar sus disconformidades, puesto que a veces tienen miedo a asumir ciertos posicionamientos más desafiantes.

Paternalismo, asistencialismo y buenismo

Las educadoras y los educadores sociales reconocen la influencia que tiene la herencia del asistencialismo en la educación social. Consideran que el lastre de la caridad se lleva arrastrando y que todavía se promueve. Según algunos educadores y educadoras sociales, prueba de ello son las políticas sociales que destinan mucho dinero a ayudas directas y a dar recursos (becas, servicios...) en vez de a programas socioeducativos y comunitarios. Al final lo ven como un dar propina y que las personas se responsabilicen de su vida, y consideran que este sentido de beneficencia no funciona puesto que abandona a las personas.

FG133: *pero si hace diez años mi ciudad destinaba ayudas sociales pues alrededor del millón de euros pues ahora estamos en los dos millones y pico. [...] Pero eso, hemos vuelto a la caridad, yendo al tema de la caridad, hemos vuelto a cierto servicio. Dentro de nuestro servicio hemos vuelto a la liquidación universalista, no universalista, sino al dar propina. Si lo transformamos en derechos universales de las personas, pues para que quieras un educador para hacer eso.*

Los y las profesionales exponen que esta actitud asistencialista y paternalista lleva a adoptar lo que llaman el “síndrome del superhéroe”. Por este motivo, consideran necesario establecer unos límites profesionales. Identifican este tipo de actitudes en profesionales que asumen demasiada responsabilidad, y hacen especial mención a que algunas personas recién graduadas salen de la carrera con la capa de superhéroe puesta. En otras ocasiones, se da cuando se le piden muchas responsabilidades al profesional sin poner los medios para que pueda asumirla desde un rol profesional. Dan ejemplos de cómo actuar desde esta perspectiva expone tanto al/la educador/a como a la persona acompañada, tales como comprar pasaportes falsos o empadronar a la persona en su domicilio. Ambos ejemplos exponen casos donde las educadoras sociales que llevan a cabo estas acciones pretenden ofrecer una solución a la persona que deberían suplir las estructuras formales de apoyo, las políticas públicas y el sistema del bienestar, sin importarles las consecuencias que tengan para ellas mismas y para la otra persona.

Fuera de casos extremos que no solo son cuestionables éticamente sino que infringen la ley, los educadores y las educadoras sociales identifican diferentes motivos y momentos en que estas actitudes paternalistas y asistencialistas se dan:

- Cuando se recibe el encargo con un entusiasmo desmesurado y un deseo excesivo por ayudar a la persona. En estos casos, se entra arrasando en la vida de las personas y no se le da espacio para que pueda crecer y gestionar la situación desde sus propios deseos y tiempos.
- Cuando se tienen sentimientos de pena, lástima o piedad. En este caso el/la profesional se sitúa como salvador/a, ejerciendo un rol de poder sobre la persona e incluso dándolas por perdidas o incapaces. Se reconoce a la persona desde su actitud de víctima y no se es capaz de verla como nada más, infantiliza e incapacita a las personas. Se recalca que es inevitable tener estos pensamientos, pero no pueden condicionar la actuación.
- Cuando se publica su labor en redes sociales con el objetivo de demostrar su sentido vocacional y de ayuda, exponiendo a las personas y rompiendo la confidencialidad.
- Cuando se ofrecen recursos asistenciales excesivos sin un acompañamiento educativo coherente.

Los educadores y las educadoras sociales hacen una puntualización sobre el asistencialismo a través de recursos no educativos. Consideran que es necesario no confundir este exceso con una asistencia necesaria, ya que algunas situaciones primero necesitan de un abordaje asistencial para después poder trabajar a nivel socioeducativo.

FG65: *muchas veces los educadores que no somos asistencialistas por la propia naturaleza de lo que es la educación social, nos hemos tenido que poner las pilas en hacer ese asistencialismo que cubra esas necesidades básicas y que eso permita a la familia, a la persona o al grupo que se pueda sentar a defender otras cosas, a aprender otras cosas, otras maneras de hacer.*

A continuación, se recoge un conjunto de prácticas que los educadores y las educadoras sociales proponen para vencer actitudes paternalistas y asistencialistas:

- Tomar conciencia sobre las propias actitudes paternalistas y realizar un trabajo personal. En primer lugar, hacer un ejercicio de revisión de los propios posicionamientos y prejuicios, del propio ego y los roles de poder. En segundo lugar, revisar si la motivación de las acciones que se proponen viene por los propios deseos o de lo que el educador considera bueno, o realmente da respuesta a los deseos de la persona y lo que es bueno para ella.
- Poner en el centro a la persona. Implica tener una visión de la persona como sujeto de derechos y no como víctima desde una posición de igualdad. Es decir, se gestionan derechos, no se dan propinas. Se trata de vencer la actitud salvadora, para conocer a la persona y acompañarla para que sea ella quien se hace cargo de su vida y de las consecuencias de sus actos.
- Vencer la actitud vocacional y de ayuda para ubicarse desde un posicionamiento profesionalizador, centrado en los acuerdos, funciones y compromisos educativos reales.
- Formarse, buscar ayuda y apoyarse en el trabajo en red y la supervisión.

Compromiso social

El compromiso social de los educadores y las educadoras sociales se fundamenta en la crítica al sistema capitalista y a la estructuración de la sociedad actual, y como respuesta a la invisibilidad de las situaciones de la gente y la injusticia que viven.

FG14: Porque al final yo por ejemplo siempre digo, es que yo soy el único que ve a esa persona tirada en la calle. Soy la única persona en este barrio que veo que esta muchacha está tirada en la calle o que. Y le pregunto cómo está. Yo qué sé, por ejemplo, no pero es que ya no se trata solo de lo que de hacia dónde va la sociedad o cómo actúa la sociedad...

Para los educadores y las educadoras sociales, este compromiso consiste en:

- Percibir las desigualdades y discernir los privilegios sociales, lo cual implica una consciencia de clase y una mirada interseccional.
- Vencer el individualismo y recuperar lo comunitario, que las personas dejen de sentirse solas.
- Trabajar para las personas y estar a su lado, y adquirir un compromiso con ellas.
- Defender los derechos cívicos de participación, igualdad de género, interculturalidad, accesibilidad, etc.
- Tener una actitud activa en la reivindicación de estos derechos y en la innovación de prácticas.
- Adoptar una mirada inclusiva y con especial interés en los perfiles más excluidos.

Los educadores y las educadoras sociales expresan que este compromiso social se relaciona con su identidad personal. Es decir, que precisamente su interés por la educación social nace de este interés por hacer un mundo mejor.

FG62: Mucha de la gente que nos dedicamos a la intervención social, se puede decir que venimos de un interés de hacer un mundo mejor, de que la gente tenga unas mejores condiciones de vida, de que haya una mayor justicia social...

Según sus aportaciones, este sentido vocacional es condición para interesarse por el ámbito de la educación social y mantenerse en él. Hay que creer en la educación social, en la necesidad y la posibilidad de transformación. Lo llegan a definir como una pasión, que consideran necesaria para no caer en el desaliento, la frustración y el malestar moral. Aun así, también remarcan la necesidad de superar esta visión *naif* de ayuda a las personas y desarrollar un compromiso social basado en el apoyo y la intervención desde una posición profesional e igualitaria.

FG93: Yo recuerdo cuando era más joven, yo estudié tarde, pero sí que en un momento dije, quiero trabajar, tenía una visión mucho naif, muy simple, vale, sí, quiero trabajar con personas. Quiero un trabajo para trabajar con personas, quiero, sí, quizás quiero ayudar a personas, ¿vale? Sí, parece paternalista y lo que tú quieras, pero sí, quizás era este interés, ¿no? Era un interés nuevo. Y de repente te vas formando, vas trabajando y vas creando una identidad y con unos valores que te identifican, que es el que hemos hablado y el que estamos intentando trabajar hasta ahora.

A la hora de hablar del compromiso social, de la vocación, hacen referencia a los perfiles profesionales, e incluso aparecen algunas críticas a quienes trabajan “desde los despachos”. Consideran que han perdido este compromiso por las personas y que no se debe olvidar el inicio asistencialista de la educación social y cómo algunos perfiles profesionales lo siguen perpetuando. Sin embargo, otras aportaciones remarcan la posibilidad de poner en práctica este compromiso social desde tareas de gestión, por ejemplo, a la hora de pensar en los proyectos y sus participantes, los recursos, etc., desde esta visión de inclusión y accesibilidad. En todo caso, se recalca la idea de ser coherentes al poner en práctica este compromiso, no solo con la elaboración de proyectos o la atención directa, sino también en los discursos, las ideas que se apoyen y el lenguaje que se utiliza.

Por último, los educadores y las educadoras sociales hacen dos propuestas para fomentar este compromiso social. La primera, y en relación con la idea anterior, se plantea la posibilidad de realizar ejercicios de reflexión que les recuerden porqué hacen lo que hacen, y refrescar y reconsiderar su compromiso social con las personas ante la posibilidad de perderlo con el tiempo y el desgaste profesional. La segunda, la necesidad de desarrollar este compromiso a partir de la formación, para entrenar su capacidad de hacer un análisis crítico del mundo, identificar las injusticias y conocer estrategias de actuación acorde a estos principios.

Dado que este compromiso social es una condición previa para promover la resistencia política, decidimos fusionar las dos unidades de análisis. Para los educadores y las educadoras sociales, es necesario tener un compromiso social previo para reflexionar sobre las desigualdades e injusticias y poder, así, ejercer resistencia política.

Resolución de conflictos

Los educadores y las educadoras sociales no ofrecen mucha información sobre cómo abordar la resolución de conflictos éticos. A lo largo de todo el análisis de resultados se van exponiendo los conflictos éticos que los y las profesionales se encuentran en las diferentes dimensiones de su práctica. Es por este motivo que no ofrecemos un listado de los más recurrentes en este apartado. Sin embargo, analizamos algunos planteamientos y necesidades que expresan a la hora de enfrentarse a conflictos en la relación socioeducativa.

En primer lugar, una idea básica es que el rol que adoptan a la hora de relacionarse con la persona cuando surge un conflicto depende de la naturaleza del recurso y el ámbito de intervención, siendo más directivo en aquellos ámbitos de protección y justicia, donde la intervención es impuesta.

En segundo lugar, indican la necesidad tanto de tener unos protocolos que les ayuden a orientarse ante un conflicto, como de desarrollar una serie de competencias, conocimientos y actitudes que permitan discernir cómo aplicar estos protocolos.

FG03: A veces tenemos muchos protocolos a seguir y creo que son necesarios, pero a veces también tenemos que tener unos criterios, unas competencias propias que nos tienen que facilitar este trabajo, y entonces el equilibrio entre dos vertientes, de protocolos, competencias y capacidades propias creo que es complicado.

En tercer lugar, hacen referencia al malestar, angustia y frustración que les generan los conflictos éticos en la relación socioeducativa. Estos sentimientos de malestar surgen, según sus aportaciones, porque no tienen formación sobre cómo lidiar con estos conflictos o porque la dinámica de trabajo y las ratios impuestas no les deja tiempo para reflexionar sobre qué está pasando y para respetar los procesos que están viviendo las personas atendidas.

FG11: A nosotros, el servicio es media horita, media horita, venga entra la gente, ahora entra uno, ahora entra otro, y parece que, si no damos este tiempo tampoco, es decir, no es lo más adecuado, ¿no? Porque al final es: pide, respuesta, pide, respuesta. Y en ese poco tiempo a veces la ética no se tiene en cuenta.

Por último, expresan la necesidad de buscar estrategias que les permitan abordar los conflictos, asumiendo que cada profesional tiene su propio carácter y su propia perspectiva a la hora de resolverlos. Consideran útil ver el problema como una oportunidad, pensar en cómo se están posicionando y actuando, y en cómo les afecta a nivel personal. Para ello, creen que compartir los conflictos con el equipo les puede ayudar a hacer un análisis de la intervención, pero reiteran que estos espacios de encuentro tienen que ser seguros y de confianza, y con apoyo institucional, puesto que algunos/as educadores/as sociales sienten vergüenza por no saber resolver la situación o plantearse ciertas cuestiones o incluso miedo de las posibles represalias.

Esta unidad de análisis está muy relacionada con los procesos de reflexión y evaluación de la práctica, puesto que en ella también se dan orientaciones sobre cómo lidiar con los conflictos éticos. Es por este motivo que se decide fusionar ambas unidades.

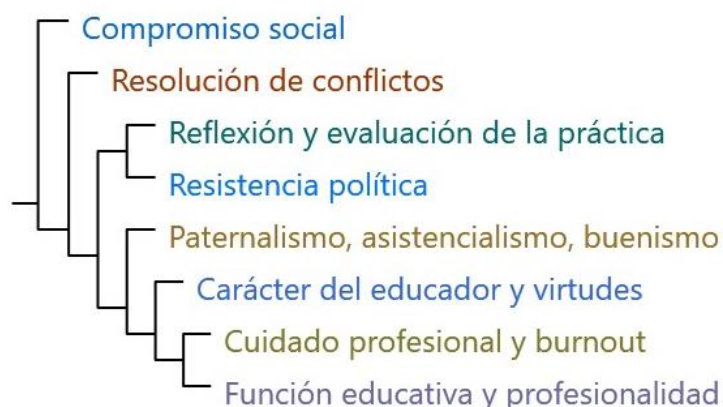
3.3.1. Relaciones entre unidades de análisis

Después de revisar el contenido y significados que los educadores y las educadoras sociales otorgan a cada unidad de análisis, podemos observar ciertas relaciones entre ellos. En la figura 27 se presenta el análisis de conglomerados de los códigos según su similitud de palabras.

Las relaciones más fuertes se dan entre “cuidado profesional y *burnout*” y “función educativa y profesionalidad”. Estos dos se relacionan con el “Carácter del educador y virtudes” y a su vez con “Paternalismo, asistencialismo y buenismo”. Por otro lado, la “reflexión y evaluación de la práctica” y la “resistencia política” también presentan una relación directa. Todas estas cuestiones se vinculan con la “resolución de conflictos” y el “compromiso social”.

Si se observa el contenido de cada uno de ellos, se aprecian tres ideas clave: (1) La necesidad de revisar las vinculaciones entre lo personal y profesional y buscar un equilibrio sano y sostenible que lleve a buenas prácticas profesionales, (2) la formación y la reflexión teórico-práctica como eje de todas las actuaciones y (3) la necesidad de que haya motivación por trabajar en este desarrollo personal y profesional tanto de los propios profesionales como, sobre todo, de las instituciones, en un clima que haga que los y las profesionales se sientan seguros/as y no juzgados/as.

Figura 27. Análisis de conglomerados de las unidades de “Formación, desarrollo e identidad profesional” por similitud de palabras



Fuente: Elaboración propia a través de Nvivo 12.

Se fusionan las unidades “Reflexión y evaluación de la práctica” y “Resolución de conflictos”, puesto que la primera es necesaria para implementar la segunda. Si se revisa el contenido de ambas, están relacionadas en los procedimientos y las preocupaciones de los y las profesionales. Por otro lado, también por los mismos motivos, se fusionan “Resistencia política” y “compromiso social”, dado que la segunda es una condición previa para la primera.

3.3.4. Concepción de la persona

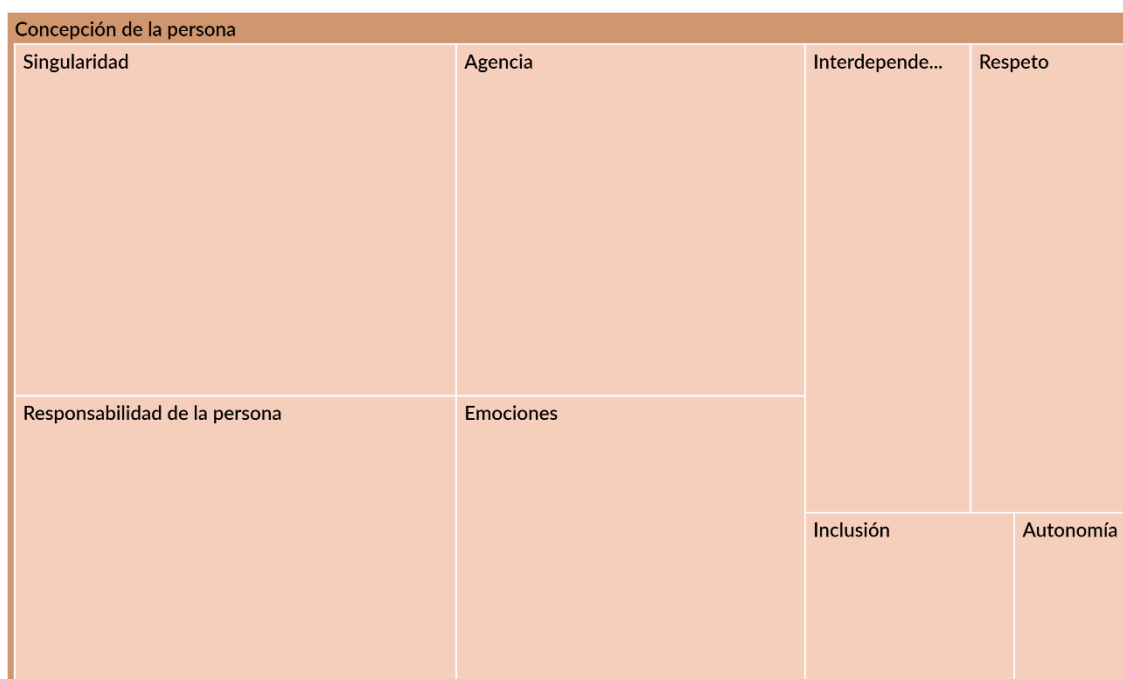
A continuación, se detallan los resultados obtenidos en los *focus group* sobre la dimensión “*Concepción de la persona*”. En primer lugar, se expone el alcance y cobertura de cada unidad de análisis de la dimensión y una primera aproximación al significado que los educadores y las educadoras sociales dan a la dimensión. En segundo lugar, se hace un análisis de contenido de cada unidad. En tercer lugar, se identifican las relaciones existentes entre las unidades de análisis de la dimensión.

3.3.4.1. Presencia de las unidades de análisis en el proyecto

Todas las unidades de análisis extraídas de la fase anterior en relación con la dimensión están presentes en los discursos de los *focus group*. Asimismo, se añaden las unidades de análisis “responsabilidad de la persona” y “respeto” de forma inductiva durante el proceso de codificación.

En la figura 28 se presenta el mapa jerárquico con la cobertura de cada unidad de análisis en el proyecto.

Figura 28. Mapa jerárquico de códigos de la dimensión “Concepción de la persona”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En la tabla 16 se presenta de forma detallada el alcance de cada unidad de análisis dentro de la dimensión.

Tabla 16. Alcance de las unidades de análisis en la dimensión “Concepción de la persona”

Unidad de análisis	Referencias	Casos
Singularidad	48	32
Responsabilidad de la persona	39	25
Agencia	38	31
Emociones	31	20
Interdependencia	24	16
Respeto	23	16
Inclusión	11	8
Autonomía	6	6

Fuente: Elaboración propia.

A partir del número de referencias de cada unidad de análisis, se observa que concebir a la persona desde su singularidad es la cuestión más nombrada, seguida por verla como una persona responsable y con agencia. En menor medida, se hace referencia a sus emociones y a su interdependencia. Las menos nombradas son respeto, inclusión y autonomía. Respecto al número de casos, las más nombradas por los educadores son singularidad y agencia, seguidas por su responsabilidad y las emociones. Destaca la poca mención que se hace de autonomía, siendo uno de los principales objetivos de la educación social.

3.3.4.2. Significados y relaciones conceptuales en los discursos

Para realizar la primera aproximación conceptual a la dimensión, se consultan las 10 palabras más frecuentes entre las educadoras y los educadores sociales en la dimensión “*Concepción de la persona*”, presentadas en la figura 29.

Figura 29. Nube de palabras más frecuentes en la dimensión “Concepción de la persona”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados presentado en la figura 30, se observa cómo se relacionan estas palabras. Un primer vistazo al contenido de esta dimensión revela que los educadores y las educadoras sociales ven a las personas como sujetos responsables de derechos, que tienen una serie de capacidades y que, por tanto, hay que plantear la intervención con ellos de igual a igual. Esto les permite establecer una relación y un vínculo basado en el respeto profesional.

Figura 30. Análisis de conglomerados por frecuencia de palabras en la dimensión “Concepción de la persona”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

3.3.4.3. Análisis de contenido por unidades

A continuación, para confirmar esta primera valoración inicial, se presenta el análisis de contenido de cada unidad de la dimensión. A la pregunta “¿Cómo consideráis que tenemos que entender a la persona o personas con las que trabajáis? ¿Qué percepciones tenéis sobre ellas? ¿Cuál de estas concepciones permiten establecer una relación ética?”, los educadores y las educadoras sociales han hecho mención de las siguientes miradas a incorporar en una relación socioeducativa ética.

Singularidad

Los educadores y las educadoras sociales reconocen que tienen prejuicios a la hora de relacionarse con las personas a las que atienden.

FG51: Pienso igual que FG52, yo muchas veces pecho, yo pecho. O sea, de juicio y del cuchicheo, muchas veces me dejo llevar y entro en cosas que al rato digo, pero bueno que estás hablando. De eso, de juicios, de lo típico, es que esta madre es muy problemática.

FG44: creo que aquí hay un punto en el que nos ponemos un tipo de gafas, es decir, el contexto siempre lo miramos desde nuestros ojos.

Estos prejuicios se pueden materializar en actitudes de discriminación negativas (exclusión, tratos injustos) y positivas (paternalistas, buenistas), así como prácticas que, consciente o inconscientemente obligan a las personas a que sean quienes los profesionales quieren que sean, y no quienes ellas mismas deciden ser.

Algunas profesionales coinciden en que, usualmente, los casos llegan al recurso con una carta de presentación que condiciona su mirada hacia la persona y, también, el inicio de la relación socioeducativa. Los informes, los traspasos de expedientes y las derivaciones entre recursos llegan a manos de los profesionales cargados con narrativas (en ocasiones incapacitantes) de las historias de vida de las personas que, aunque se tratan de hacer de forma objetiva y profesional, son una expresión de las percepciones subjetivas, únicas y posiblemente sesgadas de quien los redacta.

FG123: Es probable que antes de que te haya llegado, su carta de presentación sea, mira, me falta esto, tengo esta necesidad y tal. Y, por tanto, de entrada la presentación ya deja mucho que desear. Por eso quizás tenemos que hacer ese esfuerzo previo de decir, ostras, esta persona, no sé cuáles son sus capacidades y sus puntos fuertes, pero seguro que los tiene.

Están de acuerdo sobre que los sesgos en estos informes son normales dentro de unos límites, en tanto que provienen de la percepción de una profesional que no deja de ser única y singular. No obstante, no niegan que se produzcan y que haya que tener especial cuidado, ya que se sorprenden a sí mismos con sesgos que saben que no deberían tener, ya sea por prejuicios inconscientes o por la saturación del profesional.

FG132: Pero tú ya te la miras de una manera. Ahora, de golpe te encuentras una persona en la que en su país de origen era militar. Y dices, hostia, como que no te esperabas que esta señora que tú atendías fuera militar. Porque tú ya estás victimizándola, porque tú ya sabes que esa persona es víctima de violencia. Entonces tu ya tienes una imagen de lo que es la víctima de violencia machista. O esa persona es profesora de universidad, o psicóloga, o maestra. Y hostia, te sorprende, y cuando te sorprende dices, alguna cosa estoy haciendo mal, porque si yo sé que cualquier persona puede sufrir violencia, que no

hay un perfil de víctima de violencia, porque me sorprende que esta persona sea militar o sea lo que sea.

Estos sesgos ciegan a los y las profesionales y limitan las oportunidades de trabajo con la persona. Por este motivo, reconocen que es necesario hacer un ejercicio constante de revisión, para luego abrir la mirada a la hora de conocer a la persona. Incluir una mirada que atiende a la singularidad, según sus aportaciones, significa no basarse en relatos apriorísticos y respetar todas las facetas de la persona (situación, cultura, mentalidad, acciones...), incluso aquellas que no son compartidas. Esta mirada ayuda a las profesionales a evitar prejuicios y juicios en la intervención, a dar espacio a la persona para que les muestre quién es realmente, a que se empodere y a poder plantear una intervención y una relación personificada y adaptada en base a sus necesidades.

Aunque esta concepción de la persona se mantiene durante todo el proceso educativo, es especialmente relevante en el inicio de la relación socioeducativa. Los educadores y las educadoras sociales lo definen como tener “una mirada limpia”, “una mirada blanca” o “mirarla por primera vez” (FG13; FG52). En todas las ocasiones, a lo que se refieren es que, aun con los prejuicios o informaciones previas de la persona que tengan, no se dejen condicionar por lo que se ha dicho o escrito sobre quien tienen delante. Poner en práctica esta mirada implica que cuando inician la relación socioeducativa han de tener presentes dos actitudes. La primera, una actitud de descubrimiento hacia la persona, cierta predisposición a que esta les sorprenda y abiertos a sus necesidades y situaciones.

FG22: Yo en este sentido, lo que a veces me pasa, cuando no los conozco es cómo que intento descubrir, porque yo en este caso estoy trabajando ahora mismo con niños que tienen de 6 a 8 años. Y son pequeñitos, ¿no? Entonces me los miro como si fueran minisorpresas de decir, que hará. ¿Qué le gustará?

La segunda actitud a la que hacen mención es la de aceptación. Esto implica un ejercicio constante de reconocer a la persona tal y como es, de tomar en consideración su historia vital para entender y comprender cómo actúa, no para justificarla, sino para comprender de dónde viene la persona y como base de inicio de un proceso educativo. Esta actitud de aceptación permite entender mejor por qué actúan las personas de cierta manera y también permite ver los aspectos positivos que muchas veces quedan eclipsados por las problemáticas de los casos.

Adoptar esta mirada limpia, para los educadores y las educadoras sociales es un ejercicio curativo, un “borrón y cuenta nueva”, una posibilidad para que la persona escoja quien quiere ser a partir de ese momento.

FG83: Pero me gustaba conocer a la persona como tú has llegado a este sitio. Sabes, a veces le digo a la gente que es como entrar en una discoteca. O sea, qué haces tú en un sitio como este. Y te permite ser quien seas en ese momento. Y también es curativo. También he utilizado con algunas personas el borrón y cuenta nueva. ¿Quién te apetecería ser? Y esto me ha pasado con algunas personas que ya han ido sesgadas.

Sin embargo, los educadores y las educadoras sociales advierten que no revisar los informes de derivación es una práctica bastante extendida que podría dar una solución a los sesgos y prejuicios, pero que entraña otro riesgo mayor, la revictimización de la persona. Puede poner en una situación poco ética y profesional el hecho de preguntar una y otra vez a las personas por experiencias que les generan sufrimiento. El ejercicio será, en todo caso, consultar la información necesaria y de forma consciente, es decir, no hacerlo por sistema, tomando cierta distancia del relato que se presenta y practicar la mirada limpia pero informada.

Responsabilidad de la persona

Los educadores y las educadoras sociales mencionan de forma recurrente la necesidad de tener una mirada de corresponsabilidad que ponga a la persona en el centro. Esta mirada trata de entender a la persona como responsable de su propia vida y se relaciona con una práctica de libertad. Los y las profesionales acompañan dando pistas, recursos, etc., pero no determinan o deciden por las personas, sino que son ellas mismas quienes deciden qué hacer con aquello que les dan.

FG92: Yo creo que en la concepción del sujeto, que apunte siempre a la propia responsabilidad. Y en esto tenemos que trabajar mucho, al hacerlos responsables de sí mismos, pero que el sujeto queramos o no, incluso quiera él o no, siempre decide. Siempre. Sea un niño, sea un adulto, sea un joven. Siempre está decidiendo.

FG112: O sea, la responsabilidad yo la pongo por los dos bandos. Es como esta libertad bien entendida, es decir, tú tienes la libertad pero que con la libertad se te supone una responsabilidad.

Traspasar la responsabilidad, bajo esta mirada, según los y las profesionales, permite a la persona retomar el control de su vida, tomar decisiones y asumir las consecuencias. Esta visión de la persona como responsable de su vida otorga reconocimiento, “les da un lugar en el mundo” (FG03).

FG84: ese tipo de responsabilidad, otra vez vuelvo a ese tema, ayuda a la persona, sentirse parte activa de la explicación, sentirse que él tiene una opinión, que no se infantiliza, porque aunque yo me crea que soy buen educador, no lo soy, porque infantilizo a los niños.

Esta mirada de corresponsabilidad, para los/las educadores/as sociales, ayuda a la persona a realizar una autovaloración, entender sus responsabilidades y las consecuencias de sus actos. Posibilita el cambio, dando una oportunidad de desarrollo y de agencia. Para los y las profesionales, la responsabilidad educa, hace partícipes a las personas y las motiva. Sin embargo, FG65 matiza que, bajo este paradigma de responsabilidad, las personas también puedan sentirse acompañadas y apoyadas: “Hay que recordarles constantemente que aunque tú estás a su lado, les estás apoyando, ellos se sienten apoyados y se sienten acompañados”. En este sentido, para los y las profesionales, responsabilidad no significa abandono, puesto que ellos también tienen la responsabilidad de hacer una buena práctica y un buen acompañamiento. Algunas de las prácticas que reportan son, a modo de ejemplo:

- Practicar la pedagogía del riesgo y ofrecer espacios de confianza en la persona, donde se proyecte una visión de ella diferente, donde se le de espacios para actuar de forma diferente.
- Hacer partícipes a las personas en la redacción de normas, pautas de comportamiento y consecuencias.
- Formalizar acuerdos escritos, que responsabilicen desde una posición de iguales.

En los discursos analizados también se marcan los límites de la responsabilidad de la persona. Debido a que hay muchas situaciones de las personas que son fruto de las desigualdades e injusticias estructurales, no se puede cargar todo el peso de su proceso a la persona. Para los educadores y las educadoras sociales, adoptar una perspectiva meritocrática puede llevar a prácticas poco éticas. Es por este motivo que se tiene que complementar esta visión de corresponsabilidad con las de interdependencia y agencia, y asegurarse como profesionales que

ofrecen la información y las oportunidades para que la persona pueda hacerse cargo de su proceso, siempre en la medida de lo posible.

FG51: Y al final el mérito y el paso lo tienes que dar tú. Pero ni eres un pobrecito, ni puedo confiar en la meritocracia esa de todo el que quiere lo hace, no. No, todo el que quiere lo hace. El niño que se ha criado en un barrio donde no ha tenido ducha o no ha tenido zapatos o donde el juego más divertido era un coche roto para meterse dentro. Entiendo que ese niño no vea más allá. No le puedo exigir, no tengo derecho a exigirle y tampoco lo puedo ver como pobrecito, porque entonces realmente la relación de ayuda o de apoyo se rompe.

Agencia

Los educadores y las educadoras sociales reconocen que hay algunas concepciones que impiden a las personas desarrollarse. Por este motivo, consideran importante quitarles los adjetivos a las personas, sobre todo si están relacionados con visiones incapacitantes y paternalistas.

FG93: Y con la manera con la que miras tú al otro. No sé, yo la creé así de este modo, pero también veo que hay otros, pues esto, que al final tratan al otro siempre como un niño o siempre como alguien que no sabe decidir...

FG33: A veces igual no lo hacemos por esta perspectiva más asistencial, o porque tendemos o también por el sistema y todo ello hace que tendamos a esta cosa más asistencial... A veces también es porque los damos por perdidos.

Reconocen que el sistema social perpetua estas visiones, mermando la identidad de las personas y su capacidad de agencia.

FG34: Aquí básicamente, lo que quería añadir por el tema de que los muchachos por el hecho de estar en sistema de protección decaen en su derecho a la intimidad, lo pierden de una forma muy radical, tan radical que se acostumbran muy rápidamente a la dinámica institucional. Si este discurso de porque soy menor o porque no sé qué, es un engranaje que se los come, se come la identidad de los muchachos.

Esta situación se acaba volcando en sus experiencias vitales, e incluso llevan a los y las profesionales y a las propias personas a que se crean que no son capaces de llevar su propia vida.

Es por este motivo que están de acuerdo que es necesario trabajar la agencia de la persona. Para los educadores y las educadoras sociales, implica tener una mirada positiva consciente a la hora de acercarse a ella. Según sus aportaciones, esta mirada consiste en ver a la persona:

- Como ciudadana y merecedora de respeto, derechos y deberes.
- Como un ser completo, que está siguiendo su propio camino de crecimiento como cualquier otra persona.
- Como un ser capaz de tomar decisiones en su propia vida y de transformar su entorno.
- Como personas con capacidades, habilidades, competencias, valores, aptitudes y actitudes y unos saberes propios que son dignos de respeto y reconocimiento.

Los educadores y las educadoras sociales están de acuerdo con que simplemente con percibir a la persona desde esta mirada positiva, la relación y las oportunidades de trabajo cambian. Esto es así porque, según sus aportaciones, tener esta visión de agencia pone en un plano de igualdad a las personas, y hace que los y las profesionales trabajen a partir de este posicionamiento.

A su vez, los educadores y las educadoras sociales proponen diferentes prácticas que se pueden llevar a cabo para fomentar esta visión de agencia en las personas. Por un lado, en el trabajo con las personas. Esto implica respetar sus vivencias y decisiones, tener una actitud abierta y de confianza hacia sus capacidades, reconocer sus méritos y potencialidades y comunicárselo y demostrárselo a las personas para que ellas mismas se identifiquen con su propia posición de agencia, llevar a cabo acciones educativas dirigidas a su empoderamiento.

FG41: Y sobre todo creo que también es importante que la otra persona vea que yo soy una persona que creo en ella. Que creo en ella y que creyendo en ella va a poder mirar hacia el futuro, porque si es una persona fracasada, que ha fracasado que viene de un contexto de desestructuración total y yo lo miro como un caso perdido, pues no va a tener sentido nada de lo que hagamos en la intervención.

Por otro lado, trabajando con los y las profesionales. Consideran importante, en primer lugar, tomar conciencia de la necesidad y la importancia de mantener esta mirada positiva en las personas, sobre todo en los colectivos más vulnerables. En segundo lugar, realizar un ejercicio constante de revisión sobre la mirada que se tiene de las personas acompañadas y cómo puede afectar de forma inconsciente a la relación y al trabajo con ellas y consecuentemente a sus identidades respectivas. Y, en tercer lugar, inculcar esta mirada al resto de recursos y profesionales con los que se trabaja para generalizar un trato hacia las personas como ciudadanas de pleno derecho y no como colectivos estigmatizados.

FG62: una de las cosas que nos pasa con las familias que atendemos en servicios sociales, es que a veces otros servicios, la gente que va a utilizar otros servicios de la ciudad, como son de servicios sociales, si hay cualquier problema te vienen a ti, bueno como este es vuestro... No, este no es nuestro. Es un ciudadano como cualquier otro que puede tener un problema de gestión de un trámite, como cualquier otro ciudadano y se le tiene que solucionar como cualquier otro ciudadano. El hecho de que estén atendidos por servicios sociales no significa que no puedan hacer nada por ellos mismos y que todo tenga que pasar por nosotros.

La visión de agencia está muy vinculada al hecho de transferir la responsabilidad a la persona. Es por este motivo que se fusionan las unidades de análisis “Agencia” y “Responsabilidad de la persona”.

Emociones

Los educadores y las educadoras sociales reportan situaciones donde las personas experimentan una alta carga emocional que les genera sufrimiento y frustración en la relación socioeducativa. En muchas ocasiones, las personas acompañadas materializan estas emociones a través de conductas agresivas y/o disruptivas. Concebir a la persona desde su emocionalidad, posiciona al profesional en una actitud de predisposición y empatía, que afectará directamente al trato que se le da a la persona y ofrecerá una oportunidad de trabajo. En cambio, no atender a esta visión puede llevar a los y las profesionales a negar estas oportunidades, vulnerando de esta manera sus derechos ciudadanos. A continuación, se expone un ejemplo:

FG133: Es decir, entra una persona sin una demanda clara en un servicio y el que hace es violentarse y ponerse delante de un servicio administrativo gritando como una bestia y acto seguido se genera el rechazo general del trato. Y tiene lógica, tiene una lógica muy clara, pero probablemente la lectura de decir, qué oportunidad me está dando de comenzar a trabajar eso, en este caso me ha venido a gritar, pues bienvenido sea el grito.

Atender y comprender la emocionalidad de la persona no substituye ni tiene como objetivo realizar terapia, puesto que no entra en las funciones de la educación social y sería un posicionamiento poco ético y profesional. Según los educadores y las educadoras sociales, esta concepción de la persona desde su emocionalidad implica, entre otras cuestiones: entender que las personas también buscan apoyo emocional en las figuras profesionales y ver que le importan a alguien; conocer que ciertas conductas vienen motivadas por una mala gestión de las emociones; empatizar con la rabia y la frustración que pueden sentir; validar sus sentimientos y trabajar a partir de cómo se sienten. Relacionarse con la persona desde esta visión coloca al/la educador/a social en una actitud positiva hacia la persona que se materializa en una forma de cuidado.

FG121: Y creo que las emociones tenemos que cuidarlas mucho, mucho más allá de propiamente el objetivo al que queremos llegar la final. Pienso que a veces cuidando las emociones se pueden conseguir muchos resultados de lo que estamos trabajando con las personas. A veces las personas lo que necesitan es que las escuches de verdad, que las mires de una manera diferente a como las han estado mirando hasta ahora, que las valoren.

Dentro de esta categoría también surge la idea de que no hay que olvidar la propia emocionalidad del profesional. En los *focus group* se expresa cómo ciertas situaciones, sobre todo aquellas de alta vulnerabilidad, despiertan emociones en los profesionales que pueden llevar a adoptar actitudes paternalistas y poco éticas. Es por este motivo que reconocen que, además de atender a las emociones de la persona, existe la necesidad de revisar cómo las intervenciones les afectan emocionalmente a ellos/as mismos/as y establecer límites profesionales en ese sentido.

Tanto para trabajar desde la emocionalidad como para establecer los límites de esta visión, se expresa la necesidad de mostrar las emociones y comunicarlas en la relación socioeducativa. Desde la primera perspectiva, ayuda a legitimar la situación de la persona, a mostrar la propia vulnerabilidad y a humanizar el trato. Así lo expresa este educador:

FG102: Después yo lo que sí que hago, me he dado cuenta en los años, es que muestro mis emociones. En el sentido de que si estoy vulnerable de alguna forma ellos lo ven. Intento estar, es decir, sí yo a veces he estado con un chico y él me ha explicado algo y yo me he emocionado y he acabado llorando. Me hubiera podido aguantar o no, pero sí que de alguna forma después he notado que ellos veían que no era una institución o no era un... Sí que era un profesional pero que me emocionaba.

Desde la segunda, previene actitudes paternalistas y ayuda a dejar clara la función educativa.

Por último, se apunta a la idea de que las prácticas educativas son generadoras de emociones. Atender a la emocionalidad de la persona lleva, según las aportaciones analizadas, a buscar prácticas que promuevan emociones positivas que cambien la experiencia ética que vive la persona.

Interdependencia

Algunos/as educadores/as sociales reconocen como necesaria esta mirada de vulnerabilidad e interdependencia a la persona. Esta mirada, según sus aportaciones, consiste en entender que todas las personas necesitan de otras en algún momento, y quien tienen delante puede ser cualquiera. Es entender que las personas, cuando entran en una relación de ayuda, buscan apoyo, pero desde esta posición de igual a igual. Mirar la interdependencia es mirar a la persona como alguien merecedora de apoyo, pero desde una relación igualitaria, no desde un buenismo

o asistencialismo que lleva a los discursos del *pobrecito*. Este educador social lo define de forma muy clara:

FG84: Y sobre todo porque la vulnerabilidad nos llama a todos. Porque vulnerabilidad significa herida, pues todos tenemos heridas. Y es una bonita forma de afrontar nuestra profesión, de saber que la desigualdad se rompe en una relación igualitaria, que por lo menos intentemos situarnos en una manera horizontal. Yo creo que es uno de los pros que tenemos los educadores sociales.

Incorporar esta concepción de las personas lleva a crear una sensación de que pueden contar con el/la profesional, a la vez que se rebajan las expectativas que el/la profesional tiene de la persona y se regulan las funciones de apoyo. Por ejemplo, a veces se esperan y se exigen resultados de las personas, olvidando que están allí precisamente en busca de ese apoyo.

FG42: Quieres que al día siguiente cuando vuelva, todo lo que le has marcado como unas pautas, lo tienen que traer a rajatabla. Si lo hacen, ya no hace falta más que vengan más a vernos, no. Quiere decir que ya son capaces de hacerlo por sí solos. Un poco de ser capaces de a veces darnos cuenta que tratamos con personas vulnerables. Pues que si vienen es porque realmente vienen a que los escuchemos y a poder reconducir un poco aquellas cosas que necesitan.

Además, se añade que esta interdependencia es de doble sentido, puesto que las relaciones con las personas también afectan al propio profesional. Es por este motivo que consideran que es necesario estar alerta para no confundir los límites profesionales y personales.

FG24: Porque al final tú también estás jugando en aquel vínculo, tú también formas parte de aquel vínculo, tú también coges aprecio, tú también... No puedes ser una persona de decir, no no, yo te estoy ayudando y no me generas nada.

Respeto

Los educadores y las educadoras sociales consideran el respeto hacia la persona es base en la relación socioeducativa, ya que dignifica sus situaciones y les permite sentirse en una relación de igual a igual.

FG65: Yo por mi parte creo que unido y seguramente le origen de esa confianza y ese vínculo, que los creo fundamentales para poder establecer una relación socioeducativa, el fondo está en el respeto.

Ver a una persona como merecedora de respeto, según sus aportaciones, significa respetar sus propios ideales, autoconcepciones y autoidentidad, su situación, sus sentimientos y sus tiempos. Se trata de aceptarlas como son y que la mirada que tengan de ellas no condicione la intervención que los profesionales ofrecen y la posibilidad de vínculo.

FG83: el respeto, que muchas veces hemos creído que hay una verdad única y que tu como profesional tienes que tener la respuesta de lo que es bueno para otro. Pues no lo sé, no vivo tu realidad para saber qué es bueno para ti.

FG33: Entonces es encontrar esta relación significativa en que el otro realmente, es decir, cuando tú consigues relacionarte desde este profundo respeto a pesar de las diferencias en cualquier tema, yo creo que es cuando el otro y tú puedes transmitir este respeto en la relación, es cuando el otro puede estar abierto también a entender cosas de ti que son diferentes.

Para ello, es necesario concebir a la persona desde su complejidad y no solo desde sus acciones y actitudes. Es por este motivo que se fusiona esta unidad de análisis con la de "Singularidad".

Inclusión

Los educadores y las educadoras sociales consideran la necesidad de percibir a las personas desde una mirada abierta, que respete la diversidad, promueva el trato igualitario e invite a participar a todos los colectivos. En la relación socioeducativa, tener una mirada inclusiva trata de abrazar la diversidad, aunque vaya en contra de los propios principios o se perciba a la persona como muy diferente. Está relacionado con evitar abordar la relación socioeducativa desde una posición de superioridad moral. Aquí lo ejemplifica esta educadora social:

FG31: Nos situamos en planos tan diferentes, que mi mirada tengo miedo que condicione mi intervención. Es decir, cuando a mí me dicen según qué disparates sobre temas feministas, a mí, creo que no tengo las suficientes herramientas para intervenir. A veces me da miedo que actúe desde una superioridad moral relacionada con mi percepción cultural y religiosa o no religiosa en este caso.

Sobre todo en los casos en los que se atienden a sujetos colectivos, esta mirada inclusiva hacia las personas requiere prestar especial atención a aquellas que tienen más dificultades de participación, teniendo en cuenta que se trabaja para todas las personas y que es necesario ser accesibles para todo el mundo.

Los educadores y las educadoras sociales relacionan las prácticas de la mirada inclusiva con los espacios y contextos socioeducativos, ya se trabaje a nivel individual o en grupo. Según sus aportaciones, para favorecer esta mirada inclusiva hacia las personas es necesario revisar los espacios para fomentar la participación y no favorecer los guetos, facilitar que las personas participen en otros espacios donde haya diferentes colectivos y mantener una visión de colectivo, atenta para que nadie se quede atrás.

Autonomía

Han aparecido pocas menciones al concepto de autonomía. No obstante, eso no significa que no esté en las miradas de los y las profesionales. Es posible que la idea de autonomía se vincule más a la idea de agencia, que sí ha aparecido de forma más general. Es posible que haya que romper con el ideal de autonomía en pro de la interdependencia y la agencia. FG42 lo expresa así:

FG42: pues la autonomía es un concepto como muy occidental. En el fondo lo hemos convertido desde los valores occidentales como algo importantísimo. Porque es la capacidad de las personas para autogobernarse para decidir por ellas mismas. ¿Entonces, qué pasa con aquellas personas que no tienen esta capacidad o no pueden hacerlo según nuestros parámetros? No que no la tengan, si no que no lo hacen según nuestros parámetros. ¿Dónde quedan? No es para mí una palabra sagrada.

En las pocas referencias respecto a la autonomía, los educadores y las educadoras sociales recogen algunas ideas interesantes. En primer lugar, se destaca esta mirada hacia la autonomía de la persona como guía del objetivo de intervención, para que finalmente la persona pueda seguir con su desarrollo personal y social sin la compañía del educador o la educadora social.

Aun así, se hace referencia al hecho de que es necesario encontrar un equilibrio entre vulnerabilidad y autonomía, que correspondería a la mirada interdependiente expuesta previamente. En este sentido, se manifiesta la necesidad de hacer tareas asistenciales para después poder trabajar hacia la autonomía, haciéndolo de forma gradual y sin olvidar que las personas también necesitan ser sostenidas tal como expresa FG72.

FG72: *Hay momentos en que hay muchos niveles de autonomía. Y hay gente que necesita esa autonomía y hay que írsela dando, y gente que en un momento dado necesita que la sostengan. Y no hay más. O sea, y hay gente que en ese momento no quieren participar, solo necesita que la sostengan.*

No obstante, se identifican dos situaciones donde esta visión de autonomía es problemática a nivel ético para los y las profesionales. La primera, cuando las personas toman decisiones de forma autónoma que el/la educador/a sabe o considera que va a ser perjudicial o tendrá consecuencias negativas para la persona y se plantea si intervenir o no. La segunda, cuando se trabaja con personas que, por su situación de vida, no pueden ser autónomas. Aunque se identifican estas dos problemáticas, los y las profesionales no ofrecen guías u orientaciones sobre cómo abordarlas.

Debido a que la autonomía y la interdependencia son las dos caras de una misma moneda, se fusionan ambas unidades de análisis porque no se puede pensar la una sin la otra.

3.3.4.4. Relaciones entre unidades de análisis

Una vez revisados los contenidos y significados que los educadores y las educadoras sociales otorgan a cada unidad de análisis, se pueden observar ciertas relaciones entre ellos. En la figura 31 se presenta el análisis de conglomerados de los códigos de la dimensión según la similitud de palabras.

Figura 31. Análisis de conglomerados de las unidades de “Concepción de la persona” por similitud de palabras.



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

Si se analiza el contenido de las unidades de análisis, se aprecia como estas miradas están relacionadas entre sí, e incluso se pueden fusionar algunos códigos que por sí solos han obtenido pocos resultados. Por ejemplo, la autonomía y la interdependencia son las dos caras de la misma moneda, puesto que los educadores y las educadoras sociales han expresado la necesidad de que haya un equilibrio entre ambas, por este motivo se fusionan para formar el código “Autonomía e interdependencia”. A su vez, la actitud de descubrimiento y aceptación propia de una mirada a la singularidad, requiere el respeto previo hacia la persona, así que dicho código pasa a formar parte de la unidad de análisis “Respeto a la singularidad”. Por último, el hecho de traspasar la responsabilidad de su proceso a la persona es una condición para que esta persona pueda tomar agencia. Por este motivo, se fusionan las unidades de análisis en “Agencia y responsabilidad”.

Existen algunas cuestiones comunes que se van repitiendo en las diferentes miradas y concepciones que los y las profesionales remarcan para establecer una relación socioeducativa ética. La primera, que las visiones que se tienen de las personas están marcadas por prejuicios y preconcepciones de los educadores y las educadoras sociales y, por tanto, es necesaria una revisión interna constante sobre los fundamentos de estas ideas y cómo afectan a la práctica. La segunda, una mirada de cuidado y sostén a la persona, que ofrezca el espacio de reconocimiento para construir posibilidades de cambio hacia vidas más dignas. La tercera, una mirada positiva y capacitadora de la persona, que demuestre que se cree en ella. Y, la cuarta, la necesidad de adquirir una visión compleja que complemente todas estas miradas, para evitar los peligros éticos que comportaría adoptar cada una de ellas de manera exclusiva.

3.3.5. Escenario de intervención

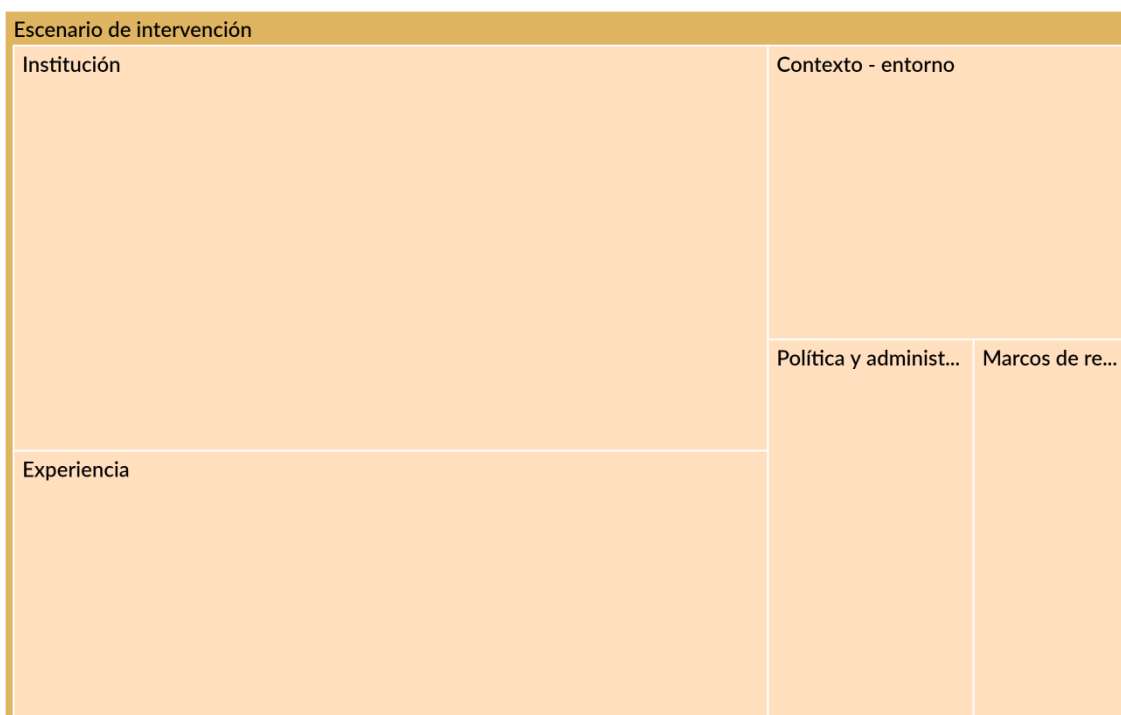
A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los *focus group* sobre la dimensión “Escenario de intervención”. En primer lugar, se expone el alcance y cobertura de cada unidad de análisis que compone la dimensión y una primera aproximación al significado que los educadores y las educadoras sociales le dan. En segundo lugar, se hace un análisis de contenido de cada unidad. Y, en tercer lugar, se identifican las relaciones más relevantes entre códigos y unidades.

3.3.5.1. Presencia de las unidades de análisis en el proyecto

Todas las unidades de análisis extraídas en la fase anterior en relación con la dimensión están presentes en los discursos de los profesionales. Además, se añade la unidad de análisis “Política y administración” de forma inductiva durante el proceso de codificación.

En la figura 32 se presenta el mapa jerárquico con la cobertura de cada unidad de análisis en el proyecto.

Figura 32. Mapa jerárquico de códigos de la dimensión “Escenario de intervención”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En la tabla 17 se observa de forma detallada el alcance de cada unidad de análisis en la dimensión.

Tabla 17. Referencias de codificación y casos vinculados a las unidades de análisis

Unidad de análisis	Referencias	Casos
Institución	177	51
Experiencia	116	41
Contexto – entorno	61	25
Política y administración	45	22
Marcos de reconocimiento y performatividad	33	21

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número de referencias de codificación en cada unidad de análisis, se observa que los aspectos más nombrados son aquellos concernientes a la “institución” y la “experiencia”. En menor medida, se hace referencia al “contexto-entorno”, la “política y administración” y los “marcos de reconocimiento y performatividad”. Basándonos en estos datos, se observa una relación mucho más fuerte con los elementos del escenario de intervención directamente relacionados con la práctica cotidiana de los profesionales; y en menor medida con aquellos elementos del entorno que afectan a la relación socioeducativa de forma más indirecta. Esta relación coincide respecto al número de casos que mencionan cada unidad de análisis, siendo las primeras nombradas por casi la totalidad de las personas participantes y, las segundas, mencionadas por la mitad de ellas.

3.3.5.2. Significados y relaciones conceptuales en los discursos

Para realizar la primera aproximación conceptual a la dimensión, se consultan las 10 palabras más frecuentes entre las educadoras y los educadores sociales en la dimensión “Escenario de intervención”, presentadas en la figura 33.

Figura 33. Nube de palabras más frecuentes en la dimensión “Concepción de la persona”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados presentado en la figura 34, se visualiza cómo se relacionan las palabras más mencionadas en la dimensión. Una primera visualización al contenido de la dimensión revela que los educadores y las educadoras sociales dan importancia a los espacios como contextos de relación. Además, relacionan la ética con la necesidad de otorgarle un tiempo dentro del contexto profesional y de la institución, y que estas prácticas éticas vienen condicionadas por un sistema que regula los servicios que se ofrecen y los recursos que se dan.

Figura 34. Análisis de conglomerados por frecuencia de palabras en la dimensión “Concepción de la persona”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

3.3.5.3. Análisis de contenido por unidades

A continuación, para profundizar en esta valoración inicial, se desarrolla el análisis de contenido de cada unidad de la dimensión. A la pregunta “¿Qué importancia tiene el contexto de intervención en el establecimiento de una relación socioeducativa ética? ¿Cómo podéis influir en este contexto o modificarlo?” los educadores y las educadoras sociales han hecho mención de los siguientes elementos.

Institución

Los educadores y las educadoras sociales identifican la institución como el elemento más importante a la hora de construir un escenario de intervención ética. En concreto, hacen referencia a diferentes cuestiones que intervienen en este proceso: su misión y encargo, su estructura, sus espacios y recursos, su equipo de trabajo, las relaciones que se promueven, las situaciones conflictivas en la que se encuentra y las acciones que se pueden implementar para dar respuestas éticas.

Respecto a la misión y el encargo de la institución, los y las profesionales están de acuerdo en que el hecho de posicionarse en un marco institucional les carga con una serie de valores que impregnan la acción y la relación con las personas. Estos valores se materializan en un encargo que viene dado por dicha institución y que marca las líneas de trabajo y las bases de la relación socioeducativa. En general, los educadores y las educadoras sociales son bastante críticos con estos encargos, ya que consideran que están cargados de prejuicios y que limitan y dificultan la intervención y la relación desde una mirada ética.

FG133: Yo creo que sí que los servicios están plagados de prejuicios y están plagados de limitaciones de este estilo.

FG51: *O sea, yo tengo que atender a tantos por tanto, y la ética yo creo que queda en un segundo plano. ¿Tú como trabajador me lo puedes dar? Pues te contrato. ¿no? Pues adiós. Justificarnos de esta manera es triste también, pero es muy complicado. Yo creo que es complicado mantener una ética sana y coherente y contentar a las instituciones.*

En primer lugar, se quejan de que en ocasiones las instituciones les piden que dejen de lado los objetivos de trabajo y los intereses de la persona para llegar a los encargos. Por este motivo se cuestionan si realmente las instituciones están interesadas en alcanzar los objetivos que promueven en su misión y su encargo o si ese encargo es realmente el objetivo de trabajo. Este hecho provoca en los y las profesionales conflictos internos entre la ética del servicio y su ética personal y profesional. A veces sienten que están realizando su trabajo sin el respaldo de su entidad, y se ven en una disyuntiva entre las necesidades de las personas y su encargo profesional.

En segundo lugar, aparecen quejas en relación con la exigencia de estos encargos y los pocos recursos que se destinan a su consecución y, prueba de ello, son las ratios que los profesionales están manejando, tal como se muestra en este ejemplo: *“la estructura quizás no te permite poner en práctica aquellos aspectos más éticos porque sabes que tienes que ir así, con esta expresión de “a piñón” que dicen”* (FG02).

Los educadores y las educadoras sociales expresan que intentan alejarse de la presión de la institución, pero les resulta difícil. Este hecho les provoca incoherencias en su actuación, sienten que representan algo en lo que no creen e incluso a veces la única forma de seguir trabajando es expresarlo de esta manera a las personas a las que acompañan.

FG102: *Tened en cuenta que yo a veces les digo, yo como profesional soy muy incoherente. Yo estoy aquí representando unas cosas con las cuales no creo, muchas de ellas, otras sí. Pero es la única manera de sobrevivir y de poder sacar adelante aquello que quieres hacer.*

Respecto a la estructura organizacional, los educadores y las educadoras sociales consideran que juega un papel clave para facilitar o dificultar una atención ética a las personas. En general, lo ven como un elemento limitador de la relación socioeducativa ética. Dan los siguientes motivos:

- Una institucionalización de las personas que no favorece su agencia. Explican que las lógicas de trabajo de las instituciones (sobre todo las de servicios sociales y las dependientes de la administración pública) promueven una manera de actuar paternalista, que obvia la identidad de las personas y genera dependencia de los servicios.
- Una falta de especialización en los recursos y espacios que se ofrecen. La queja va dirigida al hecho de que las instituciones ofrecen recursos que no están adaptados a las necesidades de las personas. Incluso que se crean nuevos proyectos o servicios sin haber hecho una detección de necesidades previa y que a veces impera el “hacer por hacer”.
- Una cultura organizacional jerárquica y rígida, que no cuida de los y las profesionales ni de las personas. Esto ocurre cuando la institución exige el cumplimiento de protocolos, normas, objetivos, formas de trabajo inflexibles y no hay posibilidad de modularlas por parte de los y las profesionales. Dichos profesionales sienten que tienen que luchar contra este contexto para poder ofrecer intervenciones éticas. Sienten que el hecho de trabajar en este tipo de estructuras provoca que pierdan su identidad profesional o tengan conflictos con las normas, se vean obligados y obligadas a moverse en los márgenes de la institución y que acabe siendo una decisión personal si las cumplen o

no. Un ejemplo de este hecho es la posibilidad de darle un yogur a un niño en un CRAE que tiene hambre. En tanto que se habla de la libertad de ese niño y el cumplimiento de sus derechos, un educador social se encuentra con el dilema de saltarse la normativa del centro ante la libertad y las necesidades del niño:

FG93: Y sí, la visión ética al final era, hostia, este centro se está volviendo cada vez más restrictivo y más limitante. Y que limitaba, limitaba la libertad de un niño de 6 años que quiere tomarse un yogur. La libertad de un chico de 16 que quiere ir a la calle trasera a saludar el amigo y sí, quizás a fumarse medio porro y después irse a dormir. No sé, era esta decisión que tenías que tomar tú al final. Y no es un caso tan extraño como el vuestro, pero sí que al final tú te veías vulnerando la ley del propio CRAE. Tenías que elegir, qué es para mí ético o qué es para mí esto, el programa o el proyecto de centro.

- Una falta de proximidad con las personas. Algunos/as educadores/as sociales indican que las personas encuentran dificultades a la hora de acceder a los recursos y que tienen percepciones negativas sobre las instituciones. Así lo expresa FG72: *“hay poca proximidad con las personas, por ejemplo. [...] Se dice que los servicios sociales son el primer escalón de acceso a la red de servicios sociales. En este momento, la primera escalera está inaccesible”*.
- Falta de tiempo y recursos para generar espacios de relación adecuados. Se refieren a que las ratios, los espacios y las responsabilidades que se da al educador no permiten hacer un acompañamiento personalizado y continuado, necesario para trabajar hacia la agencia y el empoderamiento de las personas: *“Y a veces, como vamos tan a salto de mata, este trabajo de empoderamiento y de ética con las familias, se nos pasa. Y esto creo que es un peligro muy grande que tenemos ahora”* (FG65).
- Falta de espacios formales de reflexión ética. Los educadores y las educadoras sociales agradecen mucho cuando encuentran espacios de supervisión y de reflexión, aunque afirman que no se dan en todas las instituciones. Su queja está en que muchas veces la formación o la reflexión en este sentido se deja en manos de la responsabilidad individual de cada profesional, mientras que consideran que debería ofrecerse en las estructuras formales desde la organización.

Respecto a los espacios y los recursos, los educadores y las educadoras sociales hacen diferentes consideraciones. Piden, en primer lugar, más espacios de tiempo y flexibilidad para ofrecer una atención de calidad. Esto implica la revisión de horarios de trabajo, la planificación de objetivos y la flexibilidad para adaptarlo según las necesidades del día a día. En segundo lugar, piden que la institución materialice los valores promovidos en su misión en recursos y espacios que los pongan en práctica para así poder ofrecer experiencias éticas más positivas. En tercer lugar, reclaman que se adapten los espacios de intervención y relación a las características de los contextos de trabajo propios de la educación social. Por un lado, no tiene sentido y no pueden ofrecer un clima de relación adecuado en un espacio que no permite desarrollar su práctica profesional. Ejemplo de ello son los despachos, que consideran poco útiles para hacer sentir cómoda a la persona, que cree un clima de confianza o se comunique. Así lo explica esta educadora:

FG132: Claro, para ellas, para una psicóloga, un despacho y una entrevista individual, es su contexto. En este sentido, la institución le respeta, y su encargo allí se puede desarrollar bastante correctamente. Yo pienso que el encargo que tenemos o que

tendríamos que tener las educadoras sociales en un contexto de atención individual y de despacho, hacer esta intervención con jóvenes o niños es muy difícil.

La colocación de carteles con mensajes reivindicativos, la necesidad de trabajar en otros contextos como la calle o la creación de ambientes acogedores son un ejemplo.

En cuarto lugar, afirman que las instituciones no tienen los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea sin tener que caer en prácticas éticamente cuestionables, incluidas unas condiciones laborales dignas para el equipo de profesionales. Consideran que, si la institución pudiera ofrecerles los recursos necesarios, se podría mejorar la relación socioeducativa y evitar actuaciones poco éticas. El uso del teléfono móvil en el trabajo con jóvenes es un ejemplo:

FG113: Yo iba a comentar lo mismo, porque tenemos la suerte de que tenemos un móvil. Y eso para nosotros es la base de gran parte del proyecto la verdad, porque es lo que hace que tengamos un contacto diario con los chavales.

FG111: Claro, yo tengo solo el mío, y el mío es para todo. Trabajo, familia, amigos, profesores, niños... Por eso, a las dos de las noches cuando yo estaba en mi casa felizmente me pueden mandar cualquier cosa.

En este caso concreto, poder dotar a los y las profesionales de teléfonos móviles corporativos hace que puedan tener un contacto directo y adaptado a las características del colectivo sin tener que traspasar límites personales, como usar el móvil personal fuera del trabajo para ofrecer respuestas de calidad a las personas.

Por último, en quinto lugar, los educadores piden más recursos para llevar a la práctica recomendaciones éticas: no solo cumplir los mínimos sino buscar la formación y la aplicación efectiva de estas recomendaciones. En este sentido, piden a la institución que se responsabilice de ofrecer formación y estrategias y que no recaiga en el interés personal del profesional, sino como eje de actuación a nivel institucional. Un ejemplo de ello es la aplicación de las herramientas de seguridad necesarias para guardar la confidencialidad en la institución.

Respecto al equipo de trabajo, los educadores y las educadoras sociales expresan diferentes necesidades:

- Tener una serie de valores compartidos y un sentimiento de unión y trabajo colaborativo para facilitar la intervención y la relación.
- Sentirse sostenidos por el equipo, para que no estén solos ante el malestar moral que plantea la intervención y como una oportunidad para acompañarse, modularse entre ellos y crecer juntos. Hacen referencia a la importancia de tener referentes y mentores que los acompañen en los primeros pasos que dan en la institución.
- Abordar las cuestiones éticas de forma conjunta. Consideran que es obligación de la institución facilitar y promover activamente espacios de confianza y seguros, puesto que expresan que hay ocasiones en que tienen miedo de que se cuestione su actuación o su conocimiento por el hecho de tener dudas sobre cómo abordar una situación.
- Fomentar relaciones positivas entre el equipo y más oportunidades de interacción. Los educadores y las educadoras sociales consideran que las relaciones positivas entre el equipo son importantes, puesto que las luchas y resistencias entre profesionales, cuando se dan, pueden derivar en un mal trato hacia las personas.
- Modificar contextos institucionales de forma conjunta. Si no hay trabajo en equipo, es difícil que se puedan transformar los escenarios hacia una mirada más ética. El hecho

de poder trabajar conjuntamente es un paso para adquirir más potencia de transformación en diferentes niveles.

Respecto a la relación con las personas, los educadores y las educadoras sociales afirman que todos los elementos institucionales influyen en la interacción que tienen con las personas. La lógica institucional centrada en los números no les permite adaptarse a los tiempos y los ritmos de las personas a las que atienden.

FG83: La parte negativa que me he encontrado en la práctica es que el escenario y como esté montado en una institución limita. Es decir, nuestra ética profesional queda limitada por cómo funciona una institución. Es decir, hay instituciones y coordinadores que entienden perfectamente que FG82 esté sentada dos horas con un chaval jugando al fútbol porque para ella eso es parte de su intervención y hay personas que no lo entienden así.

Se quejan específicamente de que los encargos burocráticos y administrativos hacen que no se destine el tiempo suficiente a la atención a las personas. Estas cuestiones suceden, mayoritariamente, en los ámbitos de intervención especializada y servicios sociales, y no en aquellos de ocio y tiempo libre.

Todas las cuestiones analizadas llevan a los educadores a identificar dos principales situaciones conflictivas a nivel ético.

La primera, relacionada con la corresponsabilidad de la institución y los profesionales. Los educadores y las educadoras sociales consideran que las instituciones tienen que tomarse más en serio su responsabilidad con las personas, facilitando las estructuras de acceso a los servicios, y con los propios profesionales, ofreciendo unas condiciones dignas para ejercer su tarea. Sienten que la institución no asume su parte de la responsabilidad, deja solos a los educadores, no pone soluciones a la precariedad laboral y deja que lidien solos con su propio malestar.

FG31: es como que el peso y toda la responsabilidad de que el servicio funcione, de que tú no te quemes incluso, recae en el propio individuo, en el propio profesional. Pero en cambio, y no entiendo porque eh, pero hay una falta de mirada estructural, global, colectiva, compartida sobre porqué pasa esto.

La segunda situación conflictiva está relacionada con el maltrato institucional que sufren las personas debido a la falta de atención de los elementos nombrados hasta ahora. Se refieren a prácticas de abuso con ciertos colectivos para poder mantener un funcionamiento en los centros, a planteamientos éticos que quedan en el papel, a falta de condiciones laborales que hace que los profesionales no puedan ofrecer un buen trato a las personas, a la falta de respuestas a las situaciones de la gente y a las lógicas de cerrar expedientes, por ejemplo.

FG11: No puede quedarse en un papel, no es ético que se quede escrito teóricamente y que en la práctica llevamos situaciones al límite de vulnerar derechos, de vivir situaciones super complejas y que aquí no pasa nada. ¿Por qué? porque está respaldado por la propia institución, por la propia administración...

Las acciones que los y las profesionales proponen para ofrecer un escenario ético para las personas a nivel institucional son las siguientes:

- Que las instituciones se unan y colaboren para establecer proyectos comunes que transformen los escenarios de intervención a nivel comunitario.

- Equilibrar los roles profesionales con los encargos institucionales. Legitimar a los educadores y las educadoras sociales para que puedan tener criterio propio a la hora de materializar dichos encargos, dentro de un paraguas dialogado con la institución.
- Reivindicar la flexibilidad en los tiempos y los espacios de relación, que estos se pacten no solo con las personas, sino también con las instituciones.
- Incorporar a los educadores y las educadoras sociales en los espacios de planificación, estructuración y deliberación. Implica plantear conjuntamente con todos los agentes la misión y los valores, la estructuración de los servicios, los modelos de relación, etc.
- Poner en los objetivos y dedicar tiempos, recursos y espacios de forma permanente al abordaje de las cuestiones éticas en equipo. Buscar materializaciones de estas prácticas y planificar acciones para llevarlo a la práctica.
- Empoderar a los profesionales en las instituciones y a nivel organizacional. Que además de la acción directa puedan hacer pedagogía con la institución. Para ello, la institución tiene que reconocer al profesional como interlocutor legítimo para tomar decisiones.
- Planear una estructura organizacional flexible y dialogada, que asuma en sus estructuras mecanismos de modulación en el día a día.
- Reflejar una imagen institucional abierta, cuidadora y de proximidad para que las personas sientan que tienen acceso y derecho a los servicios desde una posición de igualdad.

Experiencia

Los educadores y las educadoras sociales expresan que los escenarios y las experiencias de intervención y relación se tienen que poder construir, puesto que condicionan la experiencia ética que vive la persona y su propio proceso educativo. Concretamente, hablan de tres elementos. Los momentos que se viven en el marco de la relación socioeducativa, los espacios donde se da y los tiempos que se necesitan.

Respecto a los momentos, los y las profesionales indican que para tener una relación socioeducativa ética es necesario crear experiencias para la persona que tengan un impacto emocional positivo, donde disfrute e incluso pueda pasar un buen rato. Esta cuestión la ven como objetivo principal en los ámbitos de intervención relacionados con la promoción social y personal y como una necesidad en los ámbitos de intervención especializada, dado que en ambos casos amplían los horizontes de las personas y les permite experimentar nuevas realidades. Se trata de construir un clima específico, en el que las personas puedan vivir experiencias de reconocimiento y donde sus derechos y necesidades sean tenidos en cuenta. Consideran que este hecho transforma la identidad de las personas, aumenta su capacidad de agencia y se sienten más dispuestas a compartir sus inquietudes con el/la profesional.

FG111: Entonces, nosotros sí que controlamos el contexto para que haya un clima de convivencia, donde cada uno pueda vivir sus derechos. No quita que tu enseñes a cada chaval a hacerse valer en el propio hogar y después también cuando vuelva a casa o está en clase en el instituto, porque tienen que hacerse valer y romper los temores y romper las preocupaciones y ser dueños de su vida, no solo en el hogar, no solo en su habitación, no solo en su cama... sino en el contexto real que es cuando realmente salen del hogar, cuando ya se han despedido y demás.

Para lograr estos momentos, los y las profesionales proponen diferentes alternativas:

- Si se trabaja con otros profesionales y/o agentes, encuadrar a estas personas para consensuar el escenario de intervención y el posicionamiento que van a adoptar para crear ese clima específico.

- Ser flexibles con las personas acompañadas para pactar cómo y cuándo serán los momentos de intervención y buscar, en la medida de lo posible, opciones que les sean cómodas. Por ejemplo: tener en consideración que dispongan de tiempo para comer.
- Utilizar el humor como herramienta para generar experiencias de disfrute, de alegría de risa, etc. Advierten que se tiene que adaptar el tipo de humor a las características de las personas y que hay que tener destreza para utilizarlo. También que funciona mejor cuando son los propios educadores o educadoras sociales los que experimentan conjuntamente con la persona ese momento.
- Propiciar momentos de encuentro donde la persona pueda expresar cómo se siente y, de esta manera, generar confianza y vínculo. En ocasiones y teniendo en cuenta las características de la persona, el contacto físico crea estos momentos. Los educadores y las educadoras sociales hablan de abrazos, un saludo especial, ofrecer agua, ofrecer sentarse...

Respecto a los espacios, los educadores y las educadoras sociales dan mayor relevancia a este elemento. Hablan de que muchas veces se encuentran con las personas en espacios que no son agradables, y eso marca cómo se siente la persona ahí y la relación que van a tener: *“entonces este espacio lo marcaba todo, [...] no eran del todo acogedores”* (FG104); *“se trabaja en sitios tan cutres”* (FG52); *“las personas se atienden en lugares que no están pensados para atender depende de qué cosas, [...] son lugares super poco acogedores...”* (FG115). Dicen que no se piensan los espacios, que son poco acogedores y que no propician el tipo de relación que les gustaría tener con las personas para poder trabajar con ellas. También expresan que los espacios solo son diferentes si es el propio profesional quien lo modifica.

Según las aportaciones dadas, los espacios físicos ayudan a crear una experiencia ética para la persona y, por ende, la planificación de estos espacios forma parte de la intervención socioeducativa ética. Los educadores y las educadoras sociales hacen hincapié en la necesidad de escoger y proporcionar espacios cuidados para propiciar una relación socioeducativa ética.

FG12: Yo trabajo bastante con el tema de los espacios cuidados. O sea, un espacio realmente donde tú te encuentras con esa persona y es ese espacio, que no es otro, que es en un determinado horario, en un determinado lugar... Que es un determinado tiempo...

Para los educadores y las educadoras sociales, los espacios cuidados tienen que tener en cuenta tres dimensiones:

- 1) Que favorezcan un clima de buen trato a la persona.

FG21: Pero a veces, un simple cartel que ponga no hay una manera de querer, hay mil. Facilita que alguien, o algún joven que te llega allá, pues con este cartelito que es tan fácil ponerlo allá es una cuestión que puede decir vale, estoy en un espacio cuanto más cómodo.

Se trata de construir:

- Espacios seguros, que permitan un clima de confidencialidad e intimidad. Según las aportaciones dadas, no suelen haber espacios que propicien un clima de confianza y comunicación e incluso hacen referencia a que en ocasiones han de tener conversaciones en pasillos, cuartos de la lavadora, etc.
- Espacios dignos y humanizadores, que sean cómodos y acogedores y que manifiesten un contexto de buen trato y reconocimiento.

- Espacios flexibles, para que el espacio de intervención y relación se pueda adaptar a las necesidades de la persona y se puedan sentir a gusto. Para los/las educadores/as sociales, es importante que generen recuerdos, emociones e incluso un sentimiento de pertenencia para las personas, ya que según ellos se acaban convirtiendo en espacios de complicidad y relación.

2) Que tengan potencial de transformación.

FG105: *Nosotros sí que trabajamos con la idea de no hacer grupos concretos y cerrados, sino que haya contextos diversos para que la diversidad lleve nuevas relaciones, nuevos espacios y nuevos marcos.*

Esto significa:

- Espacios estimulantes y motivadores, que permita a las personas nuevas formas de acción y relación y de transformación de su realidad.
- Espacios diversos, que ofrezcan nuevas oportunidades y opciones que permita a las personas experimentar nuevas formas de vida. Un ejemplo sería la escenografía de los diferentes espacios de la institución. Proponen que los accesos sean neutros para invitar a las personas a acceder de forma inclusiva y que los interiores se especialicen para dar respuesta a las diferentes necesidades de las personas y los servicios.
- Espacios accesibles y democráticos, que invite a las personas a acceder a ellos y promueva roles igualitarios.
- Espacios bonitos, para que la persona pueda tener la oportunidad de disfrutar de contextos agradables y confortables, independientemente de su situación.

3) Que equilibren las relaciones de poder.

FG32: *También el lugar donde se hace este encuentro. También para mí esto es importante. Porque sí que aquí hay a veces los típicos educadores que dicen “vamos a hacer tutoría”. Que ya le estás diciendo al muchacho, ven aquí que hablaremos. O en cambio, a veces, en un momento determinado sales y vas a pasear o vas a merendar o almorzar con él fuera del lugar de trabajo y quizás allá tu encuentro, la interacción que tienes con él es diferente. Ya no es tan institucionalizada*

En este caso, los educadores y las educadoras sociales no hablan directamente de un tipo de espacio en concreto. Pero sí que vinculan especialmente la geografía del espacio con las relaciones de poder que se dan con las personas y cómo esto favorece una experiencia ética. Según sus aportaciones, esta geografía del espacio determina el tipo de acción que se lleva a cabo y el tipo de relación que se establece. Hacen referencia a la necesidad de decidir cómo se va a establecer este espacio según el rol que quieran adoptar en la relación y pensar en cómo se va a sentir la persona en ese espacio.

Por ejemplo, consideran que los despachos son muy jerarquizados, que limitan la función educativa y que pueden llegar a victimizar a las personas *“Tenía más efecto pues, una joven con un TOC, dentro del despacho, quiero decir... Que se siente ella más victimizada, que estaba contenida” (FG23)*. Los educadores y las educadoras sociales consideran que los despachos son un hándicap para la intervención socioeducativa, pero que en ocasiones son necesarios y que se deben cuidar: la luz, la ventilación, el ruido, la decoración, la distribución, etc.

FG123: *En una situación como mucho más rígida o más cerrada, en un contexto como muy institucional, pues esos elementos se pueden dar de otra manera, quizás de una forma más material. Cómo nos sentamos, si es una mesa redonda, si es una mesa cuadrada... Eso sí que influye. Si hay elementos encima de la mesa que propician, si empiezas de una forma distendida o no, si hay luz, si hay ventilación, si hay mucho ruido externo o no... Estas cosas sí que creo que denotan y que la gente vea que te preocupas por esto, por dar un buen trato a las personas.*

El ejemplo contrario sería la calle, percibida como un espacio de relación inestable, donde las personas tienen que darte permiso para entrar. Consideran también que se puede cuidar los roles en este espacio, escogiendo aquellos lugares donde se pueda tener confidencialidad, donde se propicie una relación socioeducativa y que la persona se sienta cómoda.

FG114: *Entonces nuestro trabajo también aquí está en generar un espacio de confidencialidad en el espacio de la calle, en cualquier espacio y ese joven o esa joven, trasladarla a un sitio que ya puede ser una cafetería o puede ser un banco más apartado o la oficina, da igual. Pero donde él o ella se sienta a gusto.*

Los educadores y las educadoras sociales consideran que los espacios cuidados cambian las estructuras relacionales y ofrecen un punto de partida para aumentar la libertad de la persona en otros espacios. Es por este motivo que se consideran con el deber ético de favorecer este contexto de relación, de coordinarse con el equipo para llegar a estos espacios y de exigir su parte de responsabilidad a la institución en propiciarlos.

Propiciar espacios cuidados no significa solamente poner atención en cómo se construye la institución donde se trabaja, sino aprovechar los espacios que ofrece el entorno como escenario de relación para las personas. Por ejemplo, los educadores y las educadoras sociales hacen referencia a la playa, la montaña, espacios naturales, espacios culturales, etc., que pueden ayudar a construir este espacio cuidado para la persona.

Respecto a los tiempos, los educadores y las educadoras sociales sienten la necesidad de dar espacios temporales para que permita a las personas asimilar y adaptarse a su situación y para que la acción y la relación socioeducativa se pueda dar. Sin embargo, la institución y la carga de trabajo muchas veces dificulta el poder dedicar este tiempo.

FG42: *Claro, es este trabajo de cuando tenía 14 o 15 años y bueno, también hay que respetar el tiempo de cada persona lo que necesite. [...]Y luego que la proximidad y el compromiso que tú tengas con esa persona se va construyendo con el tiempo*

Contexto – entorno

Los educadores y las educadoras sociales coinciden en que el contexto condiciona el tipo de intervención que se puede ofrecer y también la relación que se tiene con la persona, habiendo contextos limitantes y contextos favorecedores de una mirada ética.

FG133: *Los contextos determinan, determinan relaciones. Nos hemos de adaptar a ciertos contextos. Cuando decía antes de cosas bajo el puente, no es lo mismo plantear lo que sea con personas que duermen en la calle que con personas que duermen en casa.*

Los condicionantes de este contexto obligan a los y las profesionales a encontrar un punto medio entre lo que quieren hacer y las posibilidades reales que les ofrece su entorno, con el foco puesto en buscar aquellos puntos fuertes que les puede ofrecer. Exponen que están trabajando en escenarios sociales cada vez de más dificultad y pobreza, sobre todo a raíz de la crisis del Covid-

19. Por este motivo, expresan que ven a las personas cada vez más desamparadas y que el entorno en el que se encuentran no ofrece unos mínimos de dignidad que permitan hacer una acción educativa. Señalan en este aspecto que tratar de hacer acción socioeducativa en esas condiciones no es ético.

FG13: también nos tenemos que posicionar de decir, éticamente yo no puedo trabajar con esta familia otras cosas cuando no tienen cubierto con un tema tan básico como es la vivienda.

FG62: el contexto que tenemos ahora es bastante complicado, duro y salvaje. Tanto a nivel social, de situación económica y social como a nivel institucional. Antes de la COVID ya lo era, pero ahora ha explotado. Antes se veía y ahora ha sido como mucho más de golpe. Y es súper injusto.

FG65: ¿cómo puedes hacer un plan de trabajo con una familia, con unos objetivos de relación de X, cuando nos saben que van a poder poner en la mesa esa noche para cenar? Cuando no saben si los van a desahuciar, cuando no tienen dinero para comprar zapatos. Lo que queda claro es que nuestra intervención empieza cuando esas necesidades básicas están cubiertas. Ahí podemos empezar nosotros a trabajar.

Surge un posicionamiento ético por parte de los educadores y las educadoras sociales viven de primera mano las injusticias que se generan en los entornos de las personas.

FG14: Los servicios sociales no saben dónde acudir y es inaguantable. Entonces ante esa situación a mí me genera muchísima frustración y yo me planteo qué hago aquí. Y creo que eso también tiene un componente ético, el decir yo qué hago.

Este posicionamiento provoca sentimientos de frustración e injusticia, sobre todo cuando las personas acompañadas buscan ayuda en los/las profesionales sin que les puedan ofrecer una respuesta o solución a la situación que están viviendo. Estos sentimientos de injusticia van de la mano con la percepción de que forman parte de un contexto social institucionalizado que tiene la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de las personas cuando estas no reciben apoyos de su entorno.

FG132: Que en muchas ocasiones trabajamos con personas que su red social también está maltrecha y creo que eso tiene una parte mala, el hecho de que esté profesionalizado, porque se institucionaliza, pero tiene una parte buena creo que es el hecho de que la sociedad se hace cargo de esa tarea mediante trabajadoras que su trabajo es ese, y así no lo tiene que hacer solo la familia, que suelen ser las mujeres de la familia, o quién se yo.

Ante estos sentimientos de responsabilidad, los y las profesionales ven la necesidad de trabajar con el contexto y crear oportunidades educativas que ofrezcan experiencias éticas a las personas. En este sentido, proponen diferentes acciones:

- Denunciar la presión del contexto y posicionarse éticamente frente a las injusticias que presenta. Ante situaciones en la que los profesionales no pueden hacer nada al respecto, consideran que tienen la responsabilidad de denunciar esas situaciones y de reclamar que, si no hay cambios en ese sentido, no se puede garantizar la experiencia ética de la persona.
- Modificar el entorno para construir escenarios éticos para las personas. A modo de ejemplo, se puede realizar con la modificación de espacios físicos y comunitarios.

- Promover el trabajo comunitario para ofrecer respuestas colectivas que cambien los contextos y entornos. Por ejemplo, dando acompañamiento, herramientas y estrategias para que las personas se puedan organizar y reclamar sus derechos; visibilizando colectivos y promoviendo su interrelación; sensibilización comunitaria ante prejuicios y estigmas; etc.
- Trabajar en red con otros servicios para conectar a los profesionales y dar respuestas más adaptadas a la situación compleja que vive la persona. También para fomentar buenos tratos entre profesionales e incidir en miradas más limitantes que se puedan tener en otros servicios.
- Trabajar directamente con las personas para que puedan transformar ellas mismas su entorno. Esto pasa por crear procesos de valoración crítica de su propio entorno y buscar nuevos entornos que ofrezcan experiencias positivas. Para ello, es necesario además estar abiertos a abordar situaciones de su contexto que no están directamente relacionadas con la función principal del educador.

Política y administración

Aunque los educadores y las educadoras sociales aceptan que la estructura del estado del bienestar ofrece soluciones y garantías a nivel social, también reconocen que tanto la influencia política, las leyes, como la administración pública afecta negativamente al trabajo socioeducativo en cualquier ámbito de intervención.

FG61: yo comparto que el contexto influye mucho en nuestra intervención y que afecta sobre todo en tema de leyes, la falta de actualización de las leyes en función de la realidad social que tenemos. Eso es una cosa obvia que nos afecta a todos, en cualquier colectivo con el que trabajemos. También añadiría la influencia política que al final acaba afectando a lo social, porque, por ejemplo, hay muchos colectivos estigmatizados.

FG101: Ya no hablo de la administración para la que yo trabajo, esta ya la obvio directamente, porque no saben lo que quiere decir relación socioeducativa, no tienen ni idea del trabajo que hacemos, de nuestras necesidades ni de las necesidades de los jóvenes.

En general, los educadores y las educadoras sociales son bastante críticos con el papel de la política y la administración en la acción social. Exponen una serie de barreras y límites que impiden el trabajo socioeducativo en general e impactan en las posibilidades éticas de la relación socioeducativa en particular:

1. Admiten que las administraciones no tienen los recursos suficientes para poder hacer frente todas las situaciones de riesgo de las personas. No obstante, también critican que muchas veces hay un fracaso asumido, que lleva a justificar la inacción y pervierte el sistema: *“hay un fracaso asumido por el sistema”* (FG71); *“posiblemente no le salga bien por las dificultades del sistema, [...] no está fallando el chaval aquí sino que está fallando el sistema educativo”* (FG92).
2. Sienten una falta de voluntad política. Afirman que, a nivel político, no hay una visión social compartida de dignidad hacia las personas, una ética cívica e institucional, sino que muchas veces depende del compromiso individual de la persona que está en un cargo concreto. En este sentido, expresan que la agenda política y los valores sociales no van de la mano, provocando que los educadores y las educadoras sociales se sientan solos y solas y con todo el peso de la responsabilidad de las personas acompañadas en sus manos. Reclaman que las administraciones y las políticas se focalicen más en el trabajo técnico y menos en los intereses políticos.

3. Tienen la visión de que en ocasiones la política social y la administración fomenta dinámicas de exclusión y control poblacional. En tanto que no quieren visibilizar ciertos colectivos o no les interesa que puedan ejercer resistencia política. Además, sienten que son usados por estas estructuras para realizar este control. En ocasiones, motivado por los intereses políticos y sociales, la elaboración y la forma de aplicación de las leyes y las acciones políticas llegan incluso a arruinar la acción educativa y la posibilidad de relación con las personas. Por ejemplo, cuando se echa a una persona sin hogar de un lugar porque “está mal visto” (FG133). O cuando las leyes de extranjería no coinciden con los tiempos de inserción de las personas jóvenes no acompañadas (FG93). Además, en ocasiones, las administraciones piden que sea el propio profesional quien comunique y lleve a cabo estas acciones, colocándolo en una situación comprometida y frustrante que puede romper la relación y la posibilidad de trabajo con la persona (FG34).
4. Se quejan de la lógica neoliberal de las políticas institucionales. En primer lugar, expresan que las ayudas destinadas a la acción social se basan en ayudas económicas individuales, en un “dar limosna”, que no soluciona los problemas sociales de fondo, no permite la acción educativa porque no hay fondos para ello, limita la acción ciudadana y favorece la dependencia de las personas a los servicios. En segundo lugar, se quejan de la lógica de los números que siguen las administraciones para exigir resultado a los servicios sociales y la dificultad de acceso a los recursos por una burocracia infinita que limita la capacidad y la flexibilidad del educador en su día a día. En tercer lugar, afirman que en ocasiones la lógica de los números lleva a la situación en que se ofrecen servicios que no se adaptan a las necesidades de las personas, solo porque hay un dinero que se tiene que gastar o una política que puede hacerles quedar bien, quejándose de una falta de comunicación y proximidad con las personas afectadas.
5. Reciben responsabilidades por parte de la administración sin poner los medios para que puedan ejercer las funciones. Concretamente, exponen que, a través de las leyes y las políticas, llegan encargos a nivel institucional y profesional que son incapaces de asumir, ya sea porque no es su función o porque no van acompañados de los recursos para poder llevarlas a cabo. Ejemplo de ello son todas aquellas situaciones que derivan en maltrato institucional, como burocracias que hacen que las respuestas lleguen tarde; cuando la persona se encuentra en una situación flagrante de vulneración de derechos; cuando hay unas ratios que no permiten dar una atención digna a las personas; y, por último, cuando la ley marca el acceso a unos recursos que nunca llegan. Los educadores y las educadoras sociales piden, en este sentido, que se limiten las funciones que tienen los diferentes agentes desde una visión de corresponsabilidad.

FG34: Teóricamente, lo que dice la ley es que un muchacho solo se puede pasar 18 meses en un centro. Esto los cinco sabemos que no se cumple. La inmensa mayoría de veces no se cumple. Porque no se puede cumplir. Porque la propia ley provoca situaciones que hacen muy difícil que una vez ha entrado el caso, el caso pueda tener una solución rápida. Entonces, esto realmente para mí es un tema que sí que es importante. El grado de sufrimiento que provoca el propio funcionamiento del sistema en los muchachos

Los educadores y las educadoras sociales no saben cómo revertir estas situaciones, aunque sí que proponen ciertas acciones:

- Evitar el efecto escaparate. Se dan cuenta que muchas veces lo que se marca a nivel político después queda en el papel, ya sea motivado por la falta de recursos o por la gestión organizacional. Proponen en este sentido que se adquiriera un compromiso institucional en buscar maneras de aplicar las indicaciones políticas que favorezcan un

trato ético a las personas. Por ejemplo, en el tutelaje real de nuevos profesionales: “*Pero después eso queda en papel, porque a la hora de la verdad, ¿tú tienes tiempo para dedicarle a un compañero y hacerle ese periodo de tutelaje? No*” (FG111).

- Trabajar la capacidad adaptativa y creativa para reformular los encargos y adaptarlos a las necesidades reales de las personas. Ante la rigidez de las políticas y los encargos, proponen que los y las profesionales tengan una actitud creativa y proactiva para transformar los servicios que vienen dados en oportunidades reales de trabajo que se adapten y sean inclusivas para las personas.
- Aprender a convivir con las situaciones de injusticia y comunicar las barreras y límites a las personas. Los educadores y las educadoras sociales son el contacto directo de las personas con las instituciones que forman parte del sistema. En ocasiones, las personas transmiten sus quejas y frustraciones al profesional sin que este pueda hacer nada por solucionarlo, llegando a afectar a la relación socioeducativa. Para no perder las oportunidades de trabajo y que la relación socioeducativa no se vea dañada, es posible comunicar con qué barreras y límites se encuentran los y las profesionales y cómo afecta al trabajo y al trato que se le está dando. Exponer las injusticias a las personas les ayuda a lidiar con el propio malestar moral y protege el vínculo con ellas, además de que puede ser un germen para la acción colectiva.
- Mediar entre colectivos y administraciones. Mejorar las relaciones entre colectivos y políticos y buscar un equilibrio entre las demandas para que se fomenten relaciones positivas y haya mayor disposición para cooperar. Reformular las demandas para que puedan ser entendidas por ambas partes.

Marcos de reconocimiento y performatividad

Según los educadores y las educadoras sociales, las personas a las que acompañan se encuentran con situaciones donde no se da valor a sus deseos y procesos.

FG61: la sociedad en sí tiene un concepto creado en torno a estos colectivos que ya hace que este propio sujeto, cuando quiere interaccionar con el entorno, que no olvidemos que el entorno es un agente potencialmente empoderador, que te da muchas oportunidades para avanzar y progresar. Estas personas se ven limitadas por estos ideales y valores que están socialmente establecidos y que mucha gente actúa en contra del otro simplemente por el hecho de ser como es, por la condición que tiene.

FG31: Entonces nos era muy difícil salir y romper estas dinámicas y notábamos que teníamos a jóvenes en los que esta situación se había cronificado en el tiempo en el sentido de que llevaban quizás desde los 7 años, nosotros los teníamos con 16 y que toda la vida su entorno, la estigmatización que sufrían por el hecho de ser un joven residente en un centro de acogida o en un CRAE o lo que sea.

Tanto en la sociedad en general, como a nivel comunitario y familiar existen una serie de creencias, valores, estereotipos y dinámicas sociales de exclusión que acompañan a las personas desde que nacen y que los educadores y las educadoras sociales consideran que son un factor que dificulta la acción socioeducativa por tres motivos: porque se le niegan derechos y oportunidades a la persona, porque estas acaban integrando en su identidad las imágenes negativas de sí mismas que les lanza la sociedad, y porque estos marcos de exclusión se acaban reproduciendo en los servicios y en la atención de los y las profesionales.

Por este motivo, afirman que la intervención socioeducativa no solo debe ir dirigida hacia la persona, sino también a tratar de ampliar la visión y los valores del entorno para que estas personas tengan cabida y se las trate como merecedoras de dignidad y respeto. Para conseguir

este objetivo, los educadores y las educadoras sociales proponen diferentes estrategias de acción:

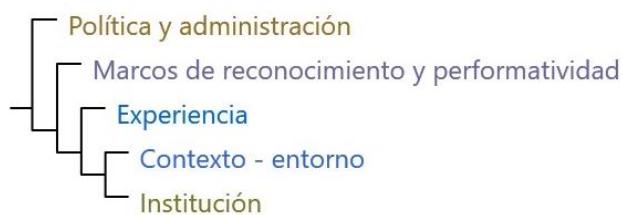
- Analizar cómo afectan estos marcos en las personas acompañadas y trabajar para cambiar la visión que tienen de sí mismas. Ejemplifican tres prácticas:
 - La discriminación positiva: que revalorice y visibilice los valores y deseos que no están socialmente aceptados. Como en el siguiente ejemplo:
FG84: Entonces se hizo en el barrio y cada persona que se sacaba el graduado escolar se le ponía una estrella. De manera que se hizo el mural de las estrellas [...]y es una cosa muy bonita, porque ese reconocimiento social hace que, por los estudios, hace que normalmente en estos contextos se aplaude a quien juega bien el fútbol o al guapo del barrio o al que toca bien la guitarra. Pero lo primero es que se reconocía al que estudiaba. Y la gente por le barrio iba y decía, ¿este tiene el graduado? Este tiene una estrella, pues yo también la quiero.
 - La confrontación con la realidad: devolverle a la persona las visiones y estereotipos que se le otorgan y plantearles si realmente quieren esa imagen de sí mismos:
FG92: Es la realidad que hay, y con esto qué hacemos. ¿Y con esto qué harás tú como sujeto? Para superar esto, para dejar de ser el moro de mierda y para poder ir a la universidad si es que quieres. Para poder hacer lo que quieras en tu vida.
 - El humor como herramienta. Ridiculizar los estereotipos y las situaciones de exclusión, utilizando el humor como una manera de canalizar las emociones negativas que les generan. No obstante, hay que ser cuidadoso y conocer muy bien el grupo para utilizar esta estrategia sin que acabe provocando un daño a las personas.
- Realizar acciones hacia la comunidad y la sociedad en general, con el objetivo de romper estereotipos y replantear las concepciones que se tienen de los colectivos. Estas acciones pueden ser:
 - Directas: acciones de concienciación comunitaria.
 - Indirectas: esta es la estrategia más nombrada. Se trata de ofrecer imágenes distintas a las que se tienen de los colectivos haciendo participar a estas personas que están en situación de exclusión en espacios normalizados y públicos.
- Revisar cómo operan los marcos de reconocimiento en la propia institución, en las prácticas, la atención y las relaciones en el contexto socioeducativo.

3.3.5.4. Relaciones entre unidades de análisis

Una vez revisados los contenidos y significados que los educadores y las educadoras sociales otorgan a cada unidad de análisis, se pueden observar ciertas relaciones entre ellos. En la figura 35 se presenta el análisis de conglomerados de los códigos de la dimensión según la similitud de palabras.

Los educadores y las educadoras sociales coinciden en que el contexto y la institución son dos elementos que van ligados a la hora de plantear una relación socioeducativa ética. Estos elementos ayudan a construir una experiencia ética para la persona, que también viene mediada por los marcos de reconocimiento de la sociedad y las políticas y recursos públicos en el ámbito social y cultural.

Figura 35. Análisis de conglomerados de las unidades de “Escenario de intervención” por similitud de palabras



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En general, los educadores y las educadoras sociales ven el escenario de intervención como un elemento potencial para establecer una relación socioeducativa ética, aunque la visión que se tiene de este escenario es bastante limitante, sobre todo en relación con la institución para la que trabajan y las políticas públicas. Encuentran muchos obstáculos que vienen tanto de la sociedad como de las instituciones y ven la necesidad de repensar estos escenarios desde una perspectiva ética.

Las prácticas que proponen apuestan por trabajar a nivel comunitario, focalizarse mucho en el uso de los espacios públicos y en la construcción de experiencias positivas para las personas y en pedir a los diferentes agentes que asuman su parte de responsabilidad y poder para promover un trato ético.

3.3.6. Acción socioeducativa

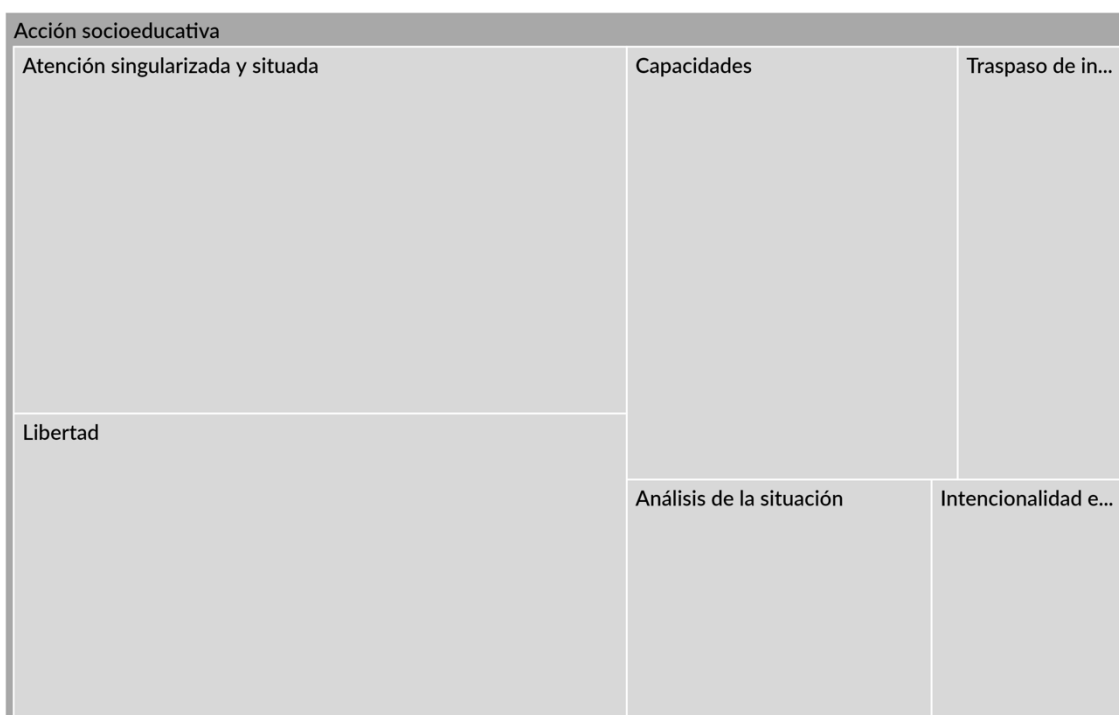
A continuación, se detallan los resultados obtenidos en los *focus group* sobre la dimensión “Acción socioeducativa”. En primer lugar, se expone el alcance y cobertura de cada unidad de análisis de la dimensión y una primera aproximación al significado que los educadores y las educadoras sociales le dan a la dimensión. En segundo lugar, se hace un análisis de contenido de cada unidad que forma la dimensión. En tercer lugar, se identifican las relaciones entre unidades de la dimensión.

3.3.6.1. Presencia de las unidades de análisis en el proyecto

Todas las unidades de análisis extraídas de la fase anterior que conforman la dimensión “Acción socioeducativa” están presentes en los discursos obtenidos en los *focus group*. Además, se añade de forma inductiva la unidad “Traspaso de información”.

En la figura 36 se presenta el mapa jerárquico con la cobertura de cada unidad de análisis en el proceso de codificación.

Figura 36. Mapa jerárquico de códigos de la dimensión “Acción socioeducativa”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En la tabla 18 se detalla el alcance de cada unidad de análisis dentro de la dimensión.

Tabla 18. Referencias de codificación y casos vinculados a las unidades de análisis de la dimensión “Acción socioeducativa”

Unidad de análisis	Referencias	Casos
Atención singularizada y situada	105	42
Libertad	87	39
Capacidades	67	34
Análisis de la situación	34	22
Traspaso de la información y confidencialidad	34	18
Intencionalidad educativa	22	16

Fuente: Elaboración propia.

A partir del número de referencias y de casos se observa que las acciones más mencionadas por los educadores para establecer una relación socioeducativa ética son las acciones dirigidas a la “Atención singularizada y situada”, la “libertad” y las “capacidades”, siendo mencionadas por más de la mitad de los participantes. En menor medida se alude a acciones dirigidas al “análisis de la situación”, el “traspaso de la información” y la “intencionalidad educativa”, mencionadas por un tercio de los participantes aproximadamente.

3.3.6.2. Significados y relaciones conceptuales en los discursos

Para realizar una primera aproximación conceptual a la dimensión, se consultan las 10 palabras más frecuentes en los discursos de los educadores y las educadoras sociales de la dimensión “Acción socioeducativa”, presentadas en la figura 37.

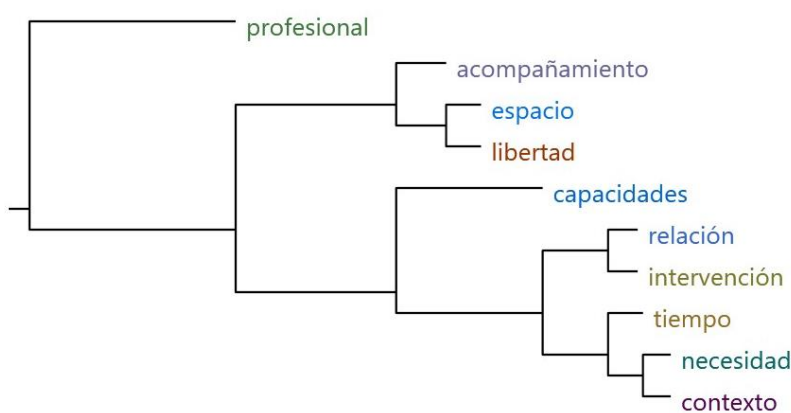
Figura 37. Nube de palabras más frecuentes en la dimensión “Acción socioeducativa”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados, presentado en la figura 38, se observa cómo se relacionan estas palabras. Los discursos de los educadores y las educadoras sociales mencionan que la acción socioeducativa desde una perspectiva ética necesita que se adapte a las necesidades y el contexto de la persona y que, para ello, se requiere de tiempo para establecer una relación e intervención que tenga como objetivo trabajar las capacidades de las personas. Estas acciones además se dan en un espacio de libertad basado en el acompañamiento y desde una visión profesional.

Figura 38. Análisis de conglomerados por frecuencia de palabras en la dimensión “Acción socioeducativa”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

3.3.6.3. Análisis de contenido por unidades

A continuación, para profundizar en las acciones propuestas por los educadores y las educadoras sociales para establecer una relación socioeducativa ética, se hace un análisis de contenido de cada unidad de análisis de la dimensión. A la pregunta “En el momento de planificar una acción socioeducativa y llevarla a cabo, ¿hacia donde tienen que ir dirigidas estas acciones para garantizar esta relación ética? ¿Qué hacéis vosotros/as como educadores/as?”, los y las profesionales han mencionado los siguientes puntos.

Atención singularizada y situada

Los educadores y las educadoras sociales consideran que la principal acción para establecer una relación socioeducativa ética es ofrecer una atención individualizada. Apuntan que cada persona es única y lo que puede funcionar para uno no tiene porqué funcionar para otros y que, por tanto, la relación socioeducativa que se establece cambiará en función de la persona o colectivo con el que se trabaja. Es por este motivo que afirman que no hay un tipo de relación socioeducativa ética, sino que será ética cuando esta relación sea capaz de dar una respuesta individualizada y adaptada en función de las características de las personas.

No individualizar las acciones que se dan en el marco de la relación socioeducativa, según los y las profesionales, hace que se niegue a la persona la posibilidad de desarrollo. Según sus consideraciones, atender a esa individualidad es dar oportunidades a las personas. Por el contrario, no hacerlo, las vuelve dependientes de servicios que posiblemente no llegan a necesitar.

FG14: Como dices, ese itinerario no es individualizado, esa acción educativa no se individualiza, al revés, se generaliza y en el camino se pierden muchísimas personas.

Los y las profesionales aceptan que es muy difícil hacer esta atención individualizada con las condiciones de trabajo existentes. No obstante, identifican diferentes acciones que sí que pueden realizar para plantear una acción educativa individualizada que responda a esta mirada ética.

En primer lugar, la acción más nombrada por los educadores y las educadoras sociales es conocer a las personas y establecer una relación de confianza con ellas. Según sus aportaciones, realizar ciertos tipos de acciones que pueden considerarse éticas *a priori* sin conocer a la persona puede ser peligroso, puesto que no se pueden prever las consecuencias que tendrá la acción específicamente en esa persona. Además, conocer a las personas ayuda a los educadores y las educadoras sociales a conocer la realidad en la que se encuentran y prever cómo van a actuar. También a entender, escuchar y analizar cuál es su demanda y su ritmo para ofrecer una respuesta más adecuada a su situación. Hacerlo consideran que previene actitudes de superhéroe y permite planificar acciones que realmente tengan un impacto en la persona: “Y eso me llevó a conocer. No a llegar y ser un superhéroe que tiene tantos recursos y venga, vamos a aplicarlos” (FG43). Para ello, los educadores y las educadoras sociales dicen es necesario comunicarse con dichas personas para saber qué piensan, cómo se sienten y qué necesitan.

En segundo lugar, para individualizar la intervención, es necesario tener una actitud proactiva de flexibilidad y adaptación. Tiene que ver con la concepción que tienen los y las profesionales de la persona a la que acompañan, ya que los educadores y las educadoras sociales aceptan que a veces les requiere un esfuerzo el no juzgar la situación de la persona y abordar dicha situación desde la perspectiva de la persona y no la del propio profesional. Esta actitud proactiva la relacionan con respetar las visiones, necesidades y tiempos de las personas, sin imponer los propios posicionamientos o maneras de actuar paternalistas. Así lo expresa FG114:

FG114: *con esto de no prejuzgar y de no juzgar, entender que la persona viene con unas vivencias concretas, que tiene un contexto muy concreto muchas veces, y que todo esto afecta después a la toma de decisiones y que por mucho que tú le ofrezcas una serie de oportunidades o de servicios que crees que le puede ir bien, al final, teniendo en cuenta toda esta historia de la persona que solo conoce ella, se tiene que tener muy en cuenta.*

En tercer lugar, otra acción para individualizar la intervención es escuchar e involucrar a la persona acompañada en la planificación de su proceso educativo. Según los educadores y las educadoras sociales que mencionan este punto, conocer, partir de los intereses de la propia persona y ofrecerle espacios para que escoja el tipo de intervención que quiere le da voz, importancia y la responsabiliza de su proceso. Para ello, los y las profesionales dan importancia, por un lado, a pactar unos objetivos compartidos, centrados en las necesidades y deseos de la persona y que además pueda decidir en la medida posible los caminos que quiere recorrer para llegar a ellos; y, por otro lado, a evaluar conjuntamente si lo que se está haciendo es útil. Un ejemplo de esta acción sería toda la línea de trabajo sobre la planificación centrada en la persona. Así lo expresa FG83:

FG83: *es lo que llaman, y yo se lo agradezco mucho a la gente que empezó a trabajar con personas con discapacidad, que llaman planificación centrada en la persona y la tienen en cuenta. Es decir, le podemos buscar mil técnicas, pero al final es escuchar a la persona y buscar la fórmula de que formen parte de sus objetivos vitales. Qué hago yo muchas veces, aterrizar del mundo de los sueños, de ese quiero ser futbolista que está muy bien, y canalizarlo hacia unos objetivos vitales*

Pactar objetivos no significa que sea la persona la que escoja siempre, puesto que hay recursos a los que la persona no accede de forma involuntaria. En estos casos, será necesario no perder de vista las necesidades y la situación de la persona y tratar de tenerla en cuenta en la medida de lo posible, buscando trabajar desde el entendimiento mutuo.

En cuarto lugar, los educadores y las educadoras sociales expresan que es necesario adaptar las expectativas de los profesionales a las situaciones y necesidades de las personas. Esto implica no ser rígidos con los objetivos planteados y entender que pueden surgir otras necesidades y situaciones por el momento que pueden cambiar la finalidad y/o el ritmo de la intervención.

FG104: *Pero tuvimos un club de artistas le decíamos, porque querían juntarse y decidir qué acciones hacer de dibujo, querían hacer un mural, el mural se tardó 3 meses en acabar y era un mural de papel de embalar, pero aquel grupo tenía una autoestima muy baja. Hicimos entonces otras acciones que era trabajar la autoestima de las personas jóvenes con una asociación concreta... Y el mural al final fue como la broma de algún día lo acabaremos, de momento, nos ha surgido todo esto que lo vamos haciendo.*

FG65: *nosotros tenemos que quietar nuestro ritmo, pero también aquietar sus expectativas y ajustarlas a los objetivos, porque si no... Por eso pienso que siempre se tiene que tener presente a la persona que se tiene delante, la situación en la que está en el momento presente, porque si no dibujar cualquier intervención socioeducativa desde la perspectiva de la ley o desde la perspectiva de lo deseable, o desde la perspectiva de mi situación y mis capacidades, qué estoy haciendo. Es muy importante tener presente a la persona.*

En quinto lugar, para individualizar la intervención, los educadores y las educadoras sociales deben entender que hay diferentes formas de funcionar, y que, por tanto, es necesario prestar especial atención a la diversidad. Para los y las profesionales, atender a la diversidad se

materializa en diferentes acciones: ofrecer diversidad de opciones y recursos que ofrezcan nuevos espacios y experiencias a las personas y amplíen sus horizontes; identificar las características de quien participa, en cualquier ámbito, y tomar consciencia de cómo se posicionan ante esta diversidad; aprender los significados de esta diversidad y tratar de evitar posicionamientos euro centristas que hacen sentir a las personas excluidas; conocer y abrazar sus códigos, valores e ideales y adaptar la respuesta profesional y la planificación en función de estas. Aquí se observa un ejemplo muy concreto:

FG103: Si por ejemplo estás atendiendo a personas musulmanas, ahora mismo no te querrán correr mucho porque están haciendo el ramadán con mucha ilusión y tendrás que cambiar de actividad.

En sexto lugar, los educadores y las educadoras sociales expresan que es necesario buscar recursos realistas para individualizar la intervención en contextos donde este tipo de atención es difícil. Hacen referencia a tres estrategias que utilizan para ello:

- El “minuto de oro”, donde se buscan momentos de calidad en lo cotidiano, aunque sean breves, para poder hablar con la persona y buscar esa conexión o confianza.
- Dejar en la medida posible que la persona escoja los espacios y cómo quiere que sea la acción.
- Ofrecer intervenciones valiosas. Es decir, que tengan un valor y un impacto real en la vida de la persona y que realmente les sirva para lograr sus objetivos. Sería el contrario de intervenir por intervenir.

FG94: Es ofrecer cosas valiosas. De respeto al otro, es ofrecer cosas que tengan un valor. Porque a veces es cierto que yo he visto currículums de chicos que han pasado por pisos y tal y realmente, a nivel formativo, tienen currículums completamente incongruentes.

Al hablar sobre esta atención individualizada, identifican dos problemas:

Por un lado, la necesidad de tiempo. Esto implica la inversión de tiempo material para poder dedicarle a la relación socioeducativa y tiempo de no acción, para respetar los ritmos de las personas. También significa aceptar que por más intervención y de mayor intensidad no significa que la situación de la persona vaya a mejorar a ese mismo ritmo.

FG81: veces ese ímpetu nos hace intervenir en exceso. Y no dar espacio al dejar hacer, al ver qué pasa, vamos a dejar que el chaval se exprese en toda su plenitud. No, venga, vamos a hacer un horario, vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro... Vamos a parar, a observar y a veces a ver, oír y callar. Y a ver qué pasa. Y eso también creo que dignifica a la persona a la que recibimos.

Por otro lado, y relacionado con la anterior, un exceso de ímpetu por parte del/la profesional para que la situación de la persona mejore sin atender a sus propios ritmos puede llevar a situaciones de injusticia en la distribución de recursos, encontrándose con circunstancias en que hay personas a quienes se le dedican muchos recursos y a otras que no tantos. En este caso, una atención singularizada excesiva provoca dilemas de justicia.

FG02: Coincido también con FG03 con el tema de que, de que hay personas quizás que tienen muchos recursos y muchos servicios o se interviene desde muchas perspectivas y que cada uno de ellos hace una tarea o a veces se superponen, y esto también entra en un dilema ético quizás para la persona, de por aquí me están diciendo esto, por allí aquello, este colapso de recursos, no sé.

Fomento de las libertades

Los educadores y las educadoras sociales vinculan la libertad de la persona a su capacidad de autonomía y de tomar responsabilidad sobre su vida. Para los y las profesionales tiene que ver con la concepción que tienen sobre la persona.

FG104: Nunca estamos completos, entonces desde nuestra perspectiva tampoco. No nos tenemos que colocar como personas que yo te diré lo que tienes que hacer, como joven que eres, con la distancia que tengo y que yo te tengo que decir lo que haces. Sino que respetar su vivencia y hacia dónde quiere ir, y ser pues un acompañante, no marcar hacia donde tiene que ir.

Es decir, si se la ve como alguien sin poder, sin capacidad e incompleta o todo lo contrario. Esta visión afecta a los roles de poder que se establecen con la persona, por ese motivo, consideran que las acciones socioeducativas que permiten la libertad de la persona son las que se basan en el acompañamiento. Es por este motivo que se cambia el nombre de la unidad de análisis a “Acompañamiento basado en la libertad”.

FG122: Yo creo que es lo que realmente hacemos o tendríamos que hacer los y las educadoras sociales, porque cuando estamos en un proceso de intervención socioeducativa, yo creo que no estamos tanto para arreglar y solucionar los problemas de la gente [...]yo creo que esa frase de esta autora, acompañar acompañando a la vida, me pareció muy importante y muy acertada, porque yo creo que de fondo es esa parte ética de los procesos de intervención.

Acompañar desde la libertad, para los educadores y las educadoras sociales, es trabajar desde la no imposición de maneras de ver o hacer las cosas, desde la aceptación de que es la propia persona la que tiene que sentir la necesidad de transformación. No se trata de resolverle la vida, sino de ofrecerle los apoyos suficientes para que la persona pueda transitarla. Esta visión del acompañamiento implica que el/la educador/a social vea que la vida de la persona, sus decisiones y sus procesos son merecedores de respeto.

FG63: Hablaba de que hay una dimensión opaca en la relación educativa que tú puedes establecer con una persona, esa persona siempre tiene, hay una dimensión de ella en la que tú no tienes ninguna capacidad de intervenir. Es decir, que va a ser una decisión de él o de ella lo que vaya a hacer con lo que se le está transmitiendo. [...] Con lo cual, hay algo que no podemos prever que pase. Si pasa, podemos estar al lado, podemos actuar, pero sabes que hay una parte de esa relación o de esa historia que tu no vas a poder intervenir, porque va a ser su decisión. Claro, eso te ayuda a decir, bueno yo voy a entregarme siempre a poder hacer lo imposible para trabajar, pero desde el respeto también en que hay una decisión que es de ella o él y que no corresponde, yo no puedo decidir por ella o por él.

Los educadores y las educadoras sociales afirman que el acompañamiento a nivel práctico significa dar orientaciones, herramientas, alternativas y recursos para que sea la propia persona la que escoja. Esto, según sus aportaciones, ayuda a las personas a responsabilizarse de su vida y les da agencia y libertad. Para ello, se hace necesaria la creación de un vínculo, donde se pueda hablar desde la honestidad, la escucha mutua y la confianza. Consideran que el/la educador/a, a través del acompañamiento, es un catalizador que facilita que la persona tome agencia: “Pero ser un catalizador, no quiere decir yo pongo los elementos y hago la mezcla y lo hago todo. Catalizador quiere decir facilitador” (FG65).

No obstante, a pesar de dar estas definiciones sobre el acompañamiento como herramienta para garantizar la libertad de la persona, los educadores y las educadoras sociales mencionan ciertos matices:

- 1) No se puede obviar que hay un encargo y unos objetivos a cumplir. En este sentido, expresan dudas y dilemas entre esta posición de acompañamiento y cierto dirigismo y limitación incluso necesarios para poder apoyar a la persona. Expresan que hay una línea muy fina entre poner límites y las actitudes paternalistas, sobre todo con colectivos especialmente vulnerables (por ejemplo, con adolescentes).
- 2) No se puede negar la influencia que tienen sobre las personas. Los educadores y las educadoras sociales afirman que si esta influencia no existiera no estarían haciendo bien su trabajo. Por tanto, ven necesario buscar cómo ejercer esta influencia positiva sin limitar la libertad de la persona, teniendo presente más la función acogedora que la limitadora y sin pensar que la opinión del profesional es la única manera correcta de abordar una situación. Según sus aportaciones, esto se conseguiría ganándose la autoridad moral de la persona, es decir, la aceptación y voluntariedad del acompañamiento, la cual opinan que solo se puede conseguir a través del vínculo con la persona.
- 3) Vigilar con no fiscalizar parcelas de las personas que no son objeto de la intervención. Es ilustrador el ejemplo de la intervención con mujeres maltratadas en pisos.

FG132: Entonces ahí que pasa, es un piso donde hay acompañamiento profesional 24 horas. [...] Entonces, no deja de ser un ámbito institucionalizado donde estas mujeres acuden por una situación de violencia, no porque estas mujeres tengan incapacidad o dificultad o lo que sea en los cuidados de sus hijos. Pero creo que a veces, como la mirada de la educadora es... No sé, igual por el universo de todo lo que es lo residencial o yo qué sé, se pone mucho el foco en lo que estas mamás no hacen bien o podrían hacer mejor, y se fiscaliza un poco lo que es el espacio propio de la madre. Es decir, si tú tienes hijos en tu casa, y a las cinco de la tarde se quieren comer un bollicao, tu como madre vas a decidir si se comen el bollicao o se comen una manzana y nadie va a ir a tu casa a juzgar esa decisión más allá de que una cosa sea más sana o otra menos sana. Es un ejemplo tonto, pero creo que es válido. En cambio, en la dinámica de la acogida, eso ya... esto en concreto igual no, pero muchas otras cosas que estarían en este plano de la decisión de una madre de como educa a sus hijos, van a estar bajo el foco de una educadora que le va a decir, bueno piensa que sería mejor que se comiera una manzana tu hijo, porque un bollicao no es una dieta muy equilibrada, ¿no? Y esa mujer no está allí para eso. No se si se entiende, es como excedernos de nuestra tarea. Y esto no es problema de la educadora, es problema de la institución también, de lo estructural que está de algún modo creando un modelo de sistema de acogida en el que las normas de convivencia llevan implícito que no cada uno puede comer lo que quiera cuando quiera. Pues hay un horario, hay un menú, hay una serie de cosas en pro de la convivencia de todas las familias que conviven en ese recurso. Pero claro, esto hace que de algún modo la autonomía, que es el objetivo final que esta familia pueda salir de manera autónoma del recurso y recuperar su vida y demás, se está poniendo en jaque un poco esa parcela de autonomía y libertad.

Tal como explica el educador, se acaba haciendo acción educativa en ámbitos que son de la libertad de la persona, de tal manera que se cuestiona su decisión y juicio en

cuestiones que no se plantearían a madres en una situación distinta. Esto no implica que no se pueda trabajar, por ejemplo, la alimentación saludable, pero en todo caso se tendrá que hacer desde la influencia positiva y la libertad de decisión de la persona.

- 4) No acomodarse en dinámicas directivas para facilitar la dinámica de trabajo o institucional. Se comenta que es fácil acomodarse en marcar directrices a las personas, sobre todo en centros con pocos recursos y que tienen que cumplir horarios, puesto que es más sencillo y requiere menos esfuerzos y recursos que trabajar desde la autonomía.
- 5) Ser conscientes de que en ocasiones no se puede trabajar desde la libertad, desde el acompañamiento, desde las necesidades y deseos de las personas porque simplemente no hay recursos para hacerlo.

FG132 menciona que trabajar desde la voluntariedad es un regalo, ya que coloca la relación en un plano de horizontalidad. No obstante, algunos/as educadores/as sociales admiten que en ciertos recursos el inicio de la acción socioeducativa no es voluntario e incluso puede ser muy inquisitivo, trabajando desde el dirigismo o la imposición, por ejemplo, en casos de violencia o maltrato infantil. En este sentido, los mismos profesionales afirman que, aunque la acción socioeducativa no sea voluntaria, no se va a poder hacer nada sin la voluntad de trabajo de la persona y sin que sienta la necesidad de ser acompañada, de tal manera que el primer objetivo de la relación socioeducativa es buscar que la persona acepte la relación socioeducativa desde la libertad, desde esa autoridad moral y el vínculo mencionados anteriormente.

FG34: nadie puede ser protegido en contra de su voluntad. Es decir, por muy bien que se quiera hacer o por muchas pautas, guías y oportunidades que se quieran generar, no se puede obligar a nadie a aceptarlas. La persona acepta o tácitamente o explícitamente.

En ambos casos, los educadores y las educadoras sociales exponen ciertas prácticas que se pueden llevar a cabo para garantizar un acompañamiento desde la libertad. Estas orientaciones tendrán más o menos sentido en función del grado de voluntariedad con el que entran a la relación socioeducativa y será tarea del profesional valorar hasta qué punto se puede alcanzar cada guía:

- Pasar la responsabilidad del proceso a la persona y respetar su forma de transitarlo. La persona debe implicarse en su propio proceso educativo no porque la controlen, sino porque ella escoge ese camino. Los educadores sociales, por su lado, tienen la tarea de evitar pretender que las personas hagan el proceso en base a los propios valores, creencias y objetivos del profesional. Para ceder esta responsabilidad, es necesario darle espacio a la persona para que puedan escoger como solucionar su vida. Los educadores admiten que el problema aquí no es cuando se está de acuerdo con la solución, sino cuando no se está.
- Proveer a la persona de información y ser transparentes con la situación, la función del/la profesional, los roles de poder, las alternativas, las consecuencias, etc. Los educadores y las educadoras sociales sienten la necesidad de hablar mucho, de explicar qué alternativas tienen y en qué situación se encuentran para que puedan tomar decisiones informadas.
- Dejar espacio para que la persona pueda asumir las consecuencias de sus actos, una vez ha sido informada de las alternativas y recursos que tiene y las consecuencias de cada acción.
- Hacer partícipes a las personas y diseñar su plan de trabajo de forma conjunta, siempre que sea posible.
- Ser coherentes y flexibles con los límites y consensuar unas normas que sean justas.

- Construir vínculos socioeducativos sanos, orientados a la transformación más que al control. En el caso de tener que aplicar lógicas de control y poder, tener clara qué función educativa hay detrás y poderla argumentar a las mismas personas.
- Dejar tiempo para que la persona pueda pensar y decidir si quiere el acompañamiento que se le está proponiendo y aceptar cuando alguien dice que no. En el caso de recursos donde el acompañamiento no es voluntario esto se tratará de aplicar en las formas de trabajar, en la medida posible y teniendo en cuenta la situación que lleva a esa obligatoriedad.
- Respetar y ser prudente con los espacios personales y privados de la persona. Actuar como intruso y pedir permiso para entrar en ellos.
- Preguntar cómo les gustaría resolver la situación en la que se encuentran, más que decirles lo que tienen que hacer. Se trata de plantear más preguntas y menos respuestas.
- Respetar y atender los tiempos de las personas y sus necesidades sentidas para que la persona vea la acción educativa como un hecho escogido y no como algo forzado y punitivo.

Capacidades

Los educadores y las educadoras sociales consideran que planificar acciones socioeducativas centradas en las capacidades de las personas contribuye a vencer las concepciones limitantes que pueden tener como profesionales y a equilibrar los roles de poder en la relación socioeducativa. Así lo expresan:

FG123: Muchas veces tendemos a ver a la persona desde sus carencias y no desde sus capacidades. Y es cierto que cuando tú tienes delante una persona que no conoces, no conoces sus capacidades.

FG131: el ver solo las limitaciones que puede tener esa persona, para mí, nos situaría en una posición superior y no tiene porqué si queremos trabajar desde la igualdad.

En este sentido, proponen cambiar las relaciones asistenciales por relaciones capacitantes, que sitúen en un plano de igualdad de condiciones en la persona. Algunos/as profesionales reconocen que en ciertos momentos hay que hacer un esfuerzo para que las visiones más limitantes no afecten a la acción socioeducativa y, por este motivo, ven necesario proponer ejercicios que ayuden a ambos a centrarse en las capacidades de la persona. Por ejemplo, a través de la carta de presentación focalizada en los puntos fuertes de la persona:

FG122: en la actitud de ver que tenemos una persona delante con muchas habilidades y competencias, con muchos valores, con muchas aptitudes y con muchas actitudes, e incluso, yo todavía no lo he hecho nunca, pero sería interesante que, por ejemplo, cuando vayamos a, dentro de lo que sería el programa de planificación para una intervención, pudiéramos una hoja en blanco simplemente con estas palabras, habilidades..., competencias..., valores..., aptitudes... Y la persona tuviera que hacer un ejercicio, aunque fueran 5 minutos y aunque fuera con palabras sueltas, ir poniendo que habilidades y aptitudes tiene, porque yo creo que nos ayudaría mucho a establecer la relación.

Las relaciones capacitantes implican no dar por sentadas las limitaciones o capacidades de las personas, para los educadores y las educadoras sociales, es una forma de respeto y reconocimiento hacia ellas.

FG91: *Exacto, es este reconocimiento. Esta confianza, este respeto de que podrá hacer algo. Puede hacer algo. No darlo ya por sentado que este chico no llegará a nada.*

La acción principal identificada para promover las relaciones socioeducativas basadas en las capacidades es facilitar el empoderamiento de las personas: *“Bueno trabajar el empoderamiento por supuesto. Es decir que se empodere, que se trabaje la autoestima, que se trabaje...”* (FG14); *“respetar, facilitar y empoderar. Y contar con la parte que siempre hay de potencialidades”* (FG105); *“plantearme la relación ética en el sentido de que los objetivos, cuando trabajamos en lo comunitario, es empoderar a la gente en el fondo”* (FG63); *Y con esto es mucho el empoderamiento de las familias, [...] Y a veces, como vamos tan a salto de mata, este trabajo de empoderamiento y de ética con las familias, se nos pasa”* (FG62).

Identifican el acompañamiento como la estrategia para llevar a cabo este objetivo. Este acompañamiento está focalizado en dotar de herramientas y estrategias a las personas para que ellas mismas puedan ejercer sus derechos. Para ello, se tiene que aceptar a la persona tal como es y, a la vez, ofrecerle nuevas oportunidades, experiencias, formas de relación y formas de entenderse a sí misma que no se basen en las expectativas adaptativas arraigadas en ellas. Este trabajo muchas veces se realiza a partir del modelaje. Es decir, la actitud no es de yo te enseño porque te faltan capacidades, es un vamos a aprender juntos.

Trabajar enfocados en las capacidades implica creer y confiar en la persona a la que se acompaña. Creer en ella significa ver su potencial y las cosas buenas que tienen. Las personas lo necesitan porque muchas veces las han mirado solo por sus limitaciones. Se trata de ver cosas que los demás no pueden ver y ofrecer a la persona la posibilidad de ser alguien nuevo en esa relación socioeducativa.

FG102: *quiero decir que cuando un joven lo miras creyendo que lo puede hacer, a veces cuesta mucho. Porque yo he tenido casos que cuesta mucho, pero hacía el esfuerzo de que este lo puede hacer, al menos esto. Muchos de los jóvenes sobre todo en centros residenciales de justicia, no están acostumbrados, nadie se los ha mirado así nunca. Un poco iba por aquí. Dar oportunidades.*

Este enfoque de capacidades tiene una pretensión un tanto idílica, es por este motivo que los y las profesionales también mencionan ciertas cuestiones para tener en cuenta a la hora de trabajar hacia las capacidades y el empoderamiento de las personas.

En primer lugar, mencionan que trabajar con un enfoque de capacidades no significa pensar que la persona todo lo puede y todo lo consigue, también es necesario ver las limitaciones, resituar las expectativas de la persona y canalizarlas en función de sus capacidades potenciales. Es tarea del/la profesional saber ajustar, por un lado, sus propias expectativas hacia la persona y, por otro lado, las expectativas que las propias personas tienen de sí mismas.

Respecto a las expectativas de los y las profesionales, reconocen que, en ocasiones, a las personas acompañadas, por el mero hecho de ser vulnerables, se les exige más que a otras personas. También afirman que pedirles más de lo que pueden asumir también puede generarles malestar y llevar a conductas poco éticas: *“Un día me decía un compañero: es que ya está bien, siempre llegan tarde, siempre vienen exigentes, no entienden lo que les dices, tienen unas pautas para hacer... Vale, y es decir, por eso vienen aquí”* (FG42). Para ello, proponen no trabajar con objetivos finalistas, sino buscar el desarrollo y centrarse en el proceso, independientemente de las expectativas iniciales y la meta a la que se llegue finalmente. La confianza es clave, sobre todo cuando las personas “fallan” o no llegan a la meta prevista. Los

educadores y las educadoras sociales afirman que tiene que haber una incondicionalidad en seguir intentándolo para que las personas no pierdan la fe en sí mismas y no se rompa el vínculo.

Respecto a las propias expectativas de las personas acompañadas, a menudo y sobre todo en ámbitos de intervención especializada, estas no ven sus propias capacidades o su potencial y se creen que no pueden llegar al objetivo marcado. Según los educadores y las educadoras sociales, la sociedad perpetua esta visión haciéndoles creer en eso. Frente a esta actitud por parte de la persona en la relación, trabajar con un enfoque de capacidades, para los y las profesionales, es adoptar una actitud optimista y constructiva hacia la persona. Implica, en un primer paso, aceptar a la persona tal como es; y a partir de ese respeto y de ese clima de aceptación, orientarse hacia las fortalezas, hacer ver a la persona que realmente tiene capacidades, que puede y que existen alternativas.

En segundo lugar, aparece en los discursos analizados la queja sobre que, a veces, la acción socioeducativa va encaminada a mantener ocupadas a las personas, sin que haya un itinerario con sentido para que las personas realmente desarrollen sus capacidades.

FG91: Es aprender a hacer una lectura del mundo. Y estos muchachos es esto, los dejamos en el colegio y ya está, y después dejamos de trabajar. O los dejamos en una formación del SOC de tres meses y ya está, no tienen ni siquiera un itinerario mínimo, nadie les pregunta qué quieren ser.

Para evitar esto, los/las educadores/as sociales sienten la necesidad de que las acciones tengan un sentido educativo y un posicionamiento ético enfocado en el desarrollo y los deseos de la persona, no solo centrado en cumplir una serie de requisitos dados por los servicios que los atienden. Se trata de que las personas acompañadas sientan que tienen poder y agencia a través de la adquisición de esas capacidades. En este sentido, una educadora social propone revisar conjuntamente los signos de mejora o desarrollo, para que las personas reconozcan en sí mismas el camino recorrido.

Por último, se cuestiona que este modelo de capacidades podría ser distinto en el ámbito de la discapacidad y que, centrarse en este modelo únicamente sin que haya un acompañamiento de recursos y un sistema organizado y preparado puede implicar situaciones de injusticia y mal trato hacia las personas pertenecientes a este colectivo.

Análisis de la situación

Los educadores y las educadoras sociales ven importante tener en cuenta el momento, el contexto, la función educativa, etc. para tener un tipo de relación u otra con la persona. Por este motivo, consideran que la primera acción a llevar a cabo en la relación socioeducativa tiene como objetivo comprender en qué situación está la persona con toda su complejidad e identificar los ámbitos de trabajo. Esta acción no es posible sin el análisis de la situación de la persona.

FG13: a mí me ha chocado porque te dicen que tienes que hacer el plan de trabajo, pero cómo voy a hacer el plan de trabajo si no sé qué quiere esa persona, no sé hacia dónde quiere ir, no sé cuál... ¿no?

Los educadores y las educadoras sociales están de acuerdo en que la primera acción para mantener una relación socioeducativa ética es conocer a la persona. Conocerla implica entender a la persona sin juzgarla y empatizar con ella. También implica ver a la persona como un todo y no como los problemas que tiene. Según los/las educadores/as sociales, conocer a la persona aporta múltiples beneficios:

- Promueve una relación respetuosa. Posiciona a la persona en una situación más justa y equilibra los roles de poder. Entender qué es lo que lleva a la persona a estar ahí, hace que el/la profesional no culpe a la persona de lo que le pasa, evita casos de abuso y prejuicios hacia la persona.
- Interpela a las personas y las anima a vincularse con el/la profesional. Este hecho hace que las personas sientan la necesidad del acompañamiento y lo acepten.
- Evita actitudes de superhéroe donde el/la profesional dice lo que hay que hacer sin tener en cuenta las características de la persona.
- Permite detectar las necesidades reales de la persona y ofrecer respuestas adecuadas y adaptadas a ellas. Conocer a la persona permite escucharla antes de actuar e indagar más allá de lo expresado, es un acto de comprensión. Esto implica saber escuchar y analizar quien tienes delante para plantear una intervención que realmente sostenga a la persona.
- Evaluar cómo evoluciona la relación y cómo les puede afectar la intervención.

Además, los educadores admiten que hay que buscar estrategias que permitan conocer a la persona o a los grupos con los que intervienen. Las estrategias se tendrán que adaptar según si la intervención se da a nivel individual o comunitario. A la hora de poner en práctica estas estrategias, los mismos profesionales indican que se deben aplicar teniendo en cuenta la culturalidad y desde una perspectiva interseccional. Por ejemplo, a la hora de hacer preguntas o de indagar e investigar las características y necesidades de la persona, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

FG132: Es decir, poder percibir que hay unas desigualdades sociales y que no todo el mundo tiene las mismas oportunidades y que esto no depende principalmente de algo individual, sino que es una cuestión estructural, que es social. Hay gente que ya al nacer tuvo más oportunidades que otras. O hay gente que ha tenido oportunidades pero por los motivos que sea no ha podido aprovecharlas, o hacer uso de ellas, o beneficiarse tanto de ellas como otras.

FG52: Ahora, por ejemplo, estamos en El Ramadán, pues que implica El Ramadán a nivel de persona, a nivel de organización de un curso del programa que estamos siguiendo, etcétera. Allí hay todas unas necesidades de vacío que no conoces. Y decir, bueno, pues vamos a investigar.

Traspaso de la información y confidencialidad

Los educadores y las educadoras sociales están muy preocupados con las acciones relacionadas con el traspaso de la información.

Por un lado, consideran que es algo que está bastante solucionado pero que no se ponen los medios para llevarlo a cabo. Reconocen que sobre todo se salta la confidencialidad cuando necesitan hacer contención o porque se acaban cansando del protocolo. En este sentido, afirman que las instituciones tienen que hacerse cargo a nivel estructural.

Por otro lado, las acciones destinadas a mantener la confidencialidad en el traspaso de información no solo las piensan con relación a los medios y al protocolo a seguir para compartir la información con otros profesionales y recursos, sino que emergen diferentes preocupaciones.

En primer lugar, mencionan la necesidad de cortar con el morbo de compartir ciertas situaciones especialmente sensibles de las personas a las que acompañan. Sobre todo, cuando hablan con otras personas de fuera del entorno laboral (familiar o amigos), a otros trabajadores no

relacionados con el caso en el mismo despacho, o incluso cuando comparten información no relevante con profesionales con los que se coordinan.

FG24: Yo ahora esto, como CRAE, esto del tema de los datos como tutor, no... Si que me surge... Yo por ejemplo sí que me ha pasado que reuniones con profesores, reuniones en cualquier escuela o lo que sea, la gente te pregunta y a veces no sabes diferenciar si te lo preguntan realmente con una finalidad de ayudar o con el morbo aquel de saber... Muchas veces tienes que cortar y decir, a ver, estamos aquí por eso y que te explique esto no cambiará nada... Quiero decir, quizás en algún caso concreto, en una cosa concreta para trabajar una cosa concreta que está pasando quizás sí... Pero todo lo otro es irrelevante. A veces te encuentras mucho con este tipo de profesionales que a veces los tienes que cortar y decir, esto no.

FG21: A ver, sé que tenemos tendencia al morbo y que es una cuestión que igual tendríamos que formarnos, ¿no? Y por qué tenemos esta necesidad de meternos en la vida de estas personas y buscar lo morbosito de las vidas y las historias de la gente.

En segundo lugar, se plantean dudas sobre cuándo compartir información y cuándo guardar la confidencialidad, sobre todo cuando hay necesidad de compartirlo en el equipo y no tienen el consentimiento de la persona.

FG83: Yo sí me quedo que los principales problemas éticos que he tenido, y me ha pasado cuando alguna persona me ha contado algo que influye a la institución, pero es que me ha pedido silencio. Es decir, esa parte en que una chica viene y te cuenta que le ha pasado algo, que tú sabes que si lo cuentas vas a perder la poca confianza que ha ganado en ti, que eres la única persona que ha confiado.

En tercer lugar, se plantean que este traspaso de información con la persona a la que acompañan va en un doble sentido, relacionándolo con la distancia óptima, y sienten la necesidad de protegerse a sí mismos limitando la información personal que comparten con la persona. Admiten que comparten más o menos información según la situación y el riesgo que supone.

Por último, en cuarto lugar, admiten que el traspaso de información condiciona la visión que tendrá el próximo profesional. Normalmente este traspaso se centra en el déficit, en prejuicios. Por este motivo, advierten que es necesario poner cuidado en cómo se hace este traspaso, puesto que los y las profesionales son responsables de cómo narran la vida de las personas, ya que va a afectarles directamente. En este sentido, recomiendan leer los informes sin que condicione su perspectiva, focalizarse en las situaciones objetivas, mirando las capacidades de las personas, para que la persona, cada vez que cambia de profesional, tenga acceso a una nueva oportunidad de empezar de cero y construir un nuevo camino.

Intencionalidad educativa

Los educadores y las educadoras sociales consideran que la intencionalidad educativa en las acciones es clave para establecer una relación socioeducativa ética. Cuando hablan de intencionalidad educativa, se refieren por un lado a la necesidad de ser consciente de lo que necesita la persona, de aprovechar cada momento que comparten, y por otro lado que las acciones, sean impuestas o voluntarias, tengan una intencionalidad ética y humana detrás.

Se hace referencia a cierta acomodación por parte de algunos/as profesionales, de cierto "apalanque" que hace funcionar a los educadores y las educadoras sociales de forma mecánica, sin reflexionar de la intención y la finalidad que hay detrás de cada acción.

FG03: *Después también el educador y educadora también puede entrar en dinámicas muy cómodas. Yo he tenido compañeros y compañeras que ya vendrán, ya vendrán, y los cito y si no vienen no han venido. Bueno, equilibrio.*

FG102: *Si no, e incluso yo que a veces me puedo ir apalancando, me puedo volver conservador, me toca decir, sht, ei, cuidado, estás aquí por eso, no te duermas. No caigas en la complacencia y en el oh, ya está, todo tranquilo. Tenemos que ir arriesgando, porque si no arriesgas no hay cambio. Con todo lo que significa.*

Según su parecer, las personas se dan cuenta cuando quien las acompaña adopta esta dinámica, y consideran que esto se puede evitar asumiendo la responsabilidad pedagógica y siendo proactivos en la tarea socioeducativa, sobre todo con los colectivos con más dificultades de acceso a los servicios socioeducativos.

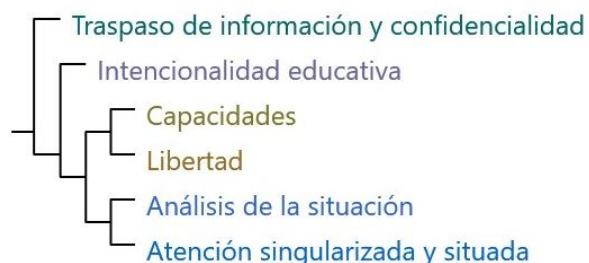
Según sus aportaciones, esta intencionalidad se puede aplicar a las acciones de diferentes maneras:

1. Revisando el posicionamiento ético y los valores que hay detrás de cada acción para planificar intervenciones conscientes. Incorporar los valores por ejemplo de género, participación, interculturalidad, accesibilidad...
2. Tomar conciencia de las cuestiones que los educadores y las educadoras sociales necesitan desarrollar e incorporar manuales, guías y prácticas orientadas a ofrecer estrategias accesibles en lo cotidiano.
3. Adoptar una orientación hacia a la acción. No solo quedarse con una mirada hacia la ética, sino pasarlo a la acción y prever las consecuencias que tendrá en la persona y las estrategias que se pueden adoptar para afrontar la situación (por ejemplo, compartirlo con compañeros/as, buscar el espacio adecuado, prepararse a uno/a mismo/a).

3.3.6.4. Relaciones entre unidades de análisis

Después de revisar los contenidos y significados que los educadores y las educadoras sociales dan a las unidades de análisis, se observan las relaciones que se establecen entre ellos. En la figura 39 se presenta el análisis de conglomerados de los códigos analizados según similitud de palabras.

Figura 39. Análisis de conglomerados de las unidades de “Acción socioeducativa” por similitud de palabras



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados se observa cómo “Análisis de la situación” y “Atención singularizada y situada” están directamente relacionadas, de igual manera que “Capacidades” y “Libertad”. Esta relación tiene lógica puesto que para dar una atención singularizada y situada es necesario conocer a la persona y, para ello, hay que analizar la situación educativa en la que

se encuentra. También la relación entre libertad y las capacidades tiene lógica puesto que adoptar un enfoque de capacidades orientado al acompañamiento da las herramientas a las personas para que logren autonomía y se responsabilicen de su situación. En menor grado, se relaciona intencionalidad educativa con las cuatro categorías anteriores, quedando “traspaso de información y confidencialidad” desvinculada del resto.

Estas relaciones ilustran los discursos de los educadores y las educadoras sociales en tanto que, a través del análisis de contenido, se observa que para ellos una relación socioeducativa ética se basa en acciones adaptadas y pensadas para las personas y, esto solo se puede conseguir conociéndolas y proponiendo las acciones a través del acompañamiento y con el objetivo de que se empoderen. Además, indican que para ello debe haber una intencionalidad educativa detrás, que motive y piense las acciones desde un posicionamiento ético.

Por último, aparece el tema del traspaso de la información y la confidencialidad, que es visto como una acción muy relacionada con la ética en la relación y que no solo tiene que ver con poner en práctica las acciones marcadas desde un protocolo, sino con un posicionamiento de respeto hacia la persona y su situación.

De los discursos recogidos se observa cómo, para los educadores y las educadoras sociales, el vínculo es clave para poder realizar todas estas acciones desde una relación socioeducativa ética.

3.3.7. Encuentro socioeducativo

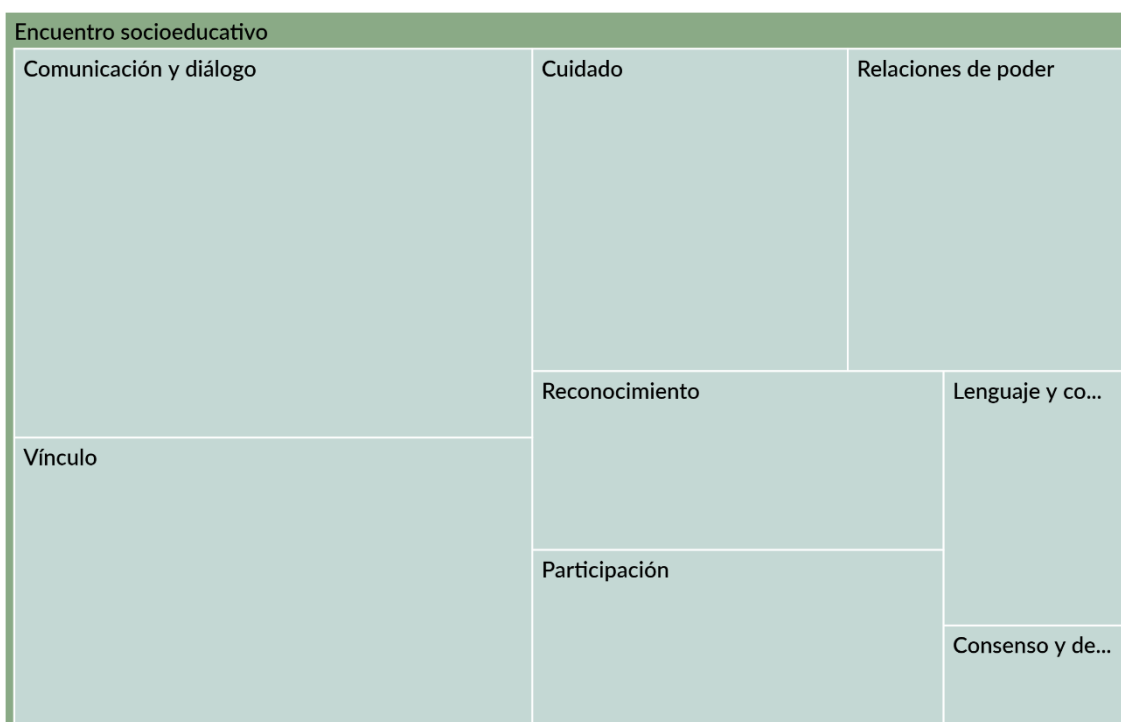
En este apartado se presentan los resultados de los *focus group* sobre la dimensión “*Encuentro socioeducativo*”. En primer lugar, se expone el alcance y cobertura de cada unidad de análisis de la dimensión y una primera aproximación al significado que los educadores y las educadoras sociales le dan a la dimensión. En segundo lugar, se presenta el análisis de contenido de cada unidad. En tercer lugar, se identifican las relaciones entre unidades de la dimensión.

3.3.7.1. Presencia de las unidades de análisis en el proyecto

Todas las unidades de análisis que conforman la dimensión “*Encuentro socioeducativo*” están presentes en los discursos de los educadores y las educadoras sociales. Además, se añaden de forma inductiva dos unidades de análisis adicionales: “*Relaciones de poder*” y “*Vínculo*”.

Se presenta en la figura 40 el mapa jerárquico con la cobertura de cada unidad de análisis en el proceso de codificación.

Figura 40. Mapa jerárquico de códigos de la dimensión “Encuentro socioeducativo”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

En la tabla 19 se detalla el alcance de cada unidad de análisis dentro de la dimensión.

Tabla 19. Referencias de codificación y casos vinculados a las unidades de análisis de la dimensión “Encuentro socioeducativo”

Unidad de análisis	Referencias	Casos
Comunicación y diálogo	113	38
Vínculo	83	33
Cuidado	57	31
Relaciones de poder	50	30
Reconocimiento	41	27
Participación	40	24
Lenguaje y corporalidad	26	18
Consenso y deliberación colectiva	10	9

Fuente: Elaboración propia.

A partir del número de referencias y de casos se observa que el elemento más mencionado por los educadores y las educadoras sociales, en relación con el encuentro socioeducativo, que sirva para mantener una relación socioeducativa ética es la unidad “comunicación y diálogo”. Los siguientes más mencionados son el “vínculo”, el “cuidado” y las “relaciones de poder”, seguidos por el “reconocimiento” y la “participación”. En menor medida, mencionaron el “lenguaje y corporalidad” y al “consenso y deliberación colectiva”. Más adelante se discute cómo se relacionan estas unidades.

3.3.7.2. Significados y relaciones conceptuales en los discursos

Con el objetivo de realizar una primera aproximación conceptual a la dimensión, se consultan las 10 palabras más frecuentes en los discursos de los educadores y las educadoras sociales, respecto a la dimensión “Encuentro socioeducativo”, presentadas en la figura 41.

Figura 41. Nube de palabras más frecuentes en la dimensión “Encuentro socioeducativo”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados presentado en la figura 42, se observa la relación de estas palabras entre sí. Los discursos de los educadores y las educadoras sociales identifican el encuentro socioeducativo como un lugar donde se da la relación y el vínculo con la persona, que requiere de un espacio y un tiempo para que la intervención profesional sea ética, y que depende de los servicios que se ofrecen, el contexto y la institución.

Figura 42. Análisis de conglomerados por frecuencia de palabras en la dimensión “Encuentro socioeducativo”



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

3.3.7.3. Análisis de contenido por unidades

Para profundizar en los elementos del encuentro socioeducativo que los educadores y las educadoras sociales consideran más importantes para establecer una relación socioeducativa ética, se presenta, a continuación, el análisis de contenido de cada unidad. A la pregunta “Pensamos en el momento del encuentro, donde hay una interacción directa con las personas con las que trabajamos, ¿qué acciones y actitudes permiten que esta interacción sea ética? ¿por qué? ¿cómo las ponéis en práctica?”, los y las profesionales han mencionado los siguientes puntos.

Comunicación y diálogo

Los educadores y las educadoras sociales refieren que la forma de comunicarse afecta a la experiencia ética que vive la persona. Afirman que afecta a su dignidad y al reconocimiento que se les da. Es por este motivo que es necesario cuidar los gestos, el tono, las sonrisas, las palabras, etc.

FG123: sí que tenemos una función que creo que es importante, que es en ese feedback, nosotros construimos un nuevo relato para la persona. Aunque sea con pocas palabras, aunque sea que estamos sonriendo ante una cosa que dice, porque nos estamos emocionando o resaltamos una emoción que nos está transmitiendo porque no estamos dando reconocimiento.

Además, conciben el diálogo y la comunicación como la herramienta para resolver conflictos en la relación, ya sea para hablar de valores y contravalores, para legitimar ciertas decisiones e intervenciones o para debatir normas y límites.

Los educadores y las educadoras sociales explican qué significa para ellos comunicar desde una perspectiva ética. Hacen referencia a tres aspectos: información, escucha y autenticidad.

En primer lugar, afirman que comunicar éticamente es informar de forma clara, transparente y honesta. Esto implica encuadrar a la persona desde el inicio de la relación. Explicar qué está pasando, qué poder tiene el profesional, las funciones, las consecuencias que puede haber... Incluso pactar cómo va a ser la comunicación y el tipo de relación que van a tener. En ocasiones expresan que puede ser duro para el profesional dar algunas informaciones, sobre todo cuando las personas buscan que les digas que todo va a salir bien y, por su situación, no se les puede dar esa garantía.

FG51: yo creo que una buena manera de garantizar esa relación ética es explicar porque estamos aquí y qué vamos a hacer y a dónde queremos llegar. Yo creo que es una manera también de gestionar la frustración, de gestionar al final los tiempos, de gestionar... De poner las cartas sobre la mesa, de ser claros.

Los educadores y las educadoras sociales explican situaciones donde no informar puede derivar en negligencias y situaciones de violencia ética, ya sea porque no se advierte a la persona de lo que puede llegar a pasar o porque puede llevar a un dolor emocional muy fuerte, tal como explica FG01:

FG01: desde retiradas muy bestias que se han hecho o que no ha habido un previo aviso, [...] algunas negligencias parentales que o bien no han sido acompañadas o bien no se han ponderado todos los recursos necesarios en la red comunitaria y de repente o sin aviso, por ejemplo desde una escuela, se han hecho retiradas muy bestias y sin informar a los chicos de hacia dónde van. Yo recuerdo una compañera, una retirada muy bestia que se hizo. Eran dos, un conjunto de hermanos que una compañera decía, es que nadie

le ha dicho dónde está esta madre, o porque están aquí, por ejemplo hasta que no llegan a un CRAE. Claro, el chico no sabe si ha tenido un accidente, si lo han secuestrado, etcétera. Bueno, mil historias. O después por ejemplo cambios, por no siempre echar piedras hacia la red comunitaria o CRAES, por ejemplo, decisiones que se han hecho salomónicas de cambios de centros y no informar a la menor, sino en el traslado o una vez estás en el juzgado es cuando la informas. Para mí también esto es una negligencia sobre una carencia de transparencia y de información brutal hacia la persona, que atenta contra su dignidad.

Transmitir toda la información ayuda a regular expectativas y a la contención emocional, además de reducir ansiedad y angustia en la persona. Se proponen diferentes herramientas que se pueden utilizar para garantizar que esta información es clara, como una hoja con la información más importante (FG03) o un compromiso socioeducativo (FG12).

FG03: Y después de la reunión le daba una hoja con las ideas más importantes que habíamos hablado, porque después, cuando yo me fuera, pudiera consultarla y pudiera refrescar. Le daba mi contacto que era el correo electrónico, para que pudiera tener la tranquilidad de poderse poner en contacto conmigo en cualquier momento, o el teléfono de la entidad. O sea, reducir angustias.

FG12: Y una de las cuestiones que nosotros tenemos es la famosa hoja de compromiso donde justamente lo que detallamos ahí es lo que cada una de las partes va a intentar realizar en esta interacción.

En segundo lugar, para los educadores comunicar también es escuchar: “que él sienta que tú, de alguna manera, [...] se sienta acogido, que no hace falta hablar mucho, sino más bien escuchar” (FG42); “le dices, ¿y tú que piensas?, en este momento como que le estás dando la opción a poder hablar, ser escuchado” (FG02); “ver qué pasa con esto y a la vez, después de ahí, escuchar” (FG12); “estás dando pistas en la comunicación de que estás escuchando” (FG123); “Importantísimo, saber escuchar” (FG52).

Para los y las profesionales, las personas necesitan que las escuchen, necesitan desahogarse y sentirse acogidas. Según sus aportaciones, escuchar es acoger, reconocer, demostrar que la otra persona te importa.

Implica una comunicación bidireccional donde no solo se da información, sino que también se ofrece un espacio para que la persona exprese sus pensamientos. Según sus aportaciones, esta escucha debe ser activa, lo que implica que no basta solo con escuchar, sino que es necesario demostrar a las personas acompañadas que están siendo escuchadas, que su voz se tiene en cuenta y que tiene un impacto en la relación y en la intervención. Se aportan diferentes ejemplos para ello. Entre otros, incorporar sus deseos y demandas en la intervención; apuntar y recordar nombres y situaciones importantes y preguntar por ellas en otras ocasiones; no apuntar demasiado cuando se está hablando con la persona; escuchar las demandas, aunque no sean posibles, y dar un motivo de por qué no se pueden tener en cuenta; etc.

Escuchar también implica prestar especial atención a la comunicación no verbal, a lo que la persona está expresando tras lo que comunica y asegurarse de que se está recibiendo correctamente a través de la retroalimentación. Las personas en ocasiones no saben expresar lo que están sintiendo y puede esconderse mucha frustración y angustia detrás de eso.

En tercer lugar, comunicar autenticidad. Es decir, mostrarse a la persona como alguien auténtico y humano.

FG122: *establezco relaciones desde la autenticidad. Como que no tiene que haber ningún engaño ni ninguna mentira por ninguna de las dos partes. O sea, tenemos que generar un espacio máximo de confianza, de transparencia, de que cada uno podamos ser lo que somos.*

Implica, en la medida que la situación y las características de la persona lo permiten, hablar de emociones, de cómo se sienten, de las inquietudes y de los errores. Para ello, según los/las educadores/as sociales, es necesario buscar las estrategias adecuadas y un estilo de comunicación propio con el que los y las profesionales se sientan cómodas y puedan mostrar quienes son y que, a la vez, se adapte a las características de las personas con las que se están comunicando. En este sentido, son críticos con la posibilidad de fingir para llegar a un colectivo en concreto, puesto que se puede perder la confianza y el vínculo con la persona.

Aquí entran en juego los límites difusos de lo que se comunica a nivel profesional y personal. Aparecen dudas sobre hasta qué punto se puede personalizar la relación, es decir, compartir información personal (que no íntima), con la persona acompañada. Por un lado, aparece la necesidad de protegerse a nivel personal, y, por otro lado, la implicación emocional que tiene para la persona no saber nada del profesional y que el profesional lo sepa todo de ella.

FG71: *En nuestro caso también, nosotros, porque en otros ámbitos ha podido dar para algo más, pero tenemos que evitar mucho la autorrevelación a los chicos. De hecho, ha habido malas praxis que luego ha habido situaciones complicadas. Me refiero a lo típico, el momento de conversación en que el chico te pregunta si estas casado, si tienes hijos, como se llaman...*

FG81: *una de las cosas que nos planteábamos ahí es el hecho de poder personalizar. Es decir, cuando un niño o adolescente llega a un centro residencial, el educador que lo recibe lo sabe todo, absolutamente todo del niño. Por otro lado, el niño no sabe absolutamente nada de esa persona a la que tiene que vaciarse. Entonces, creo que un punto de partida es intentar hacer un acercamiento más personalizado.*

Por último, los educadores y las educadoras sociales reconocen que para practicar esta comunicación respetuosa se requieren habilidades comunicativas. Algunas de las que listan son:

- Estilo de comunicación asertivo
- Coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal
- Prudencia
- Escucha activa
- Franqueza y sinceridad
- Conciencia de los gestos, las palabras, el tono, etc.
- Planificación de la comunicación

Vínculo

Los educadores y las educadoras sociales ven importante crear un vínculo con la persona para poder tener una relación socioeducativa ética. Aunque aceptan que este vínculo no se puede definir de una manera concreta ya que se construye de formas distintas en función del colectivo con el que se trabaja, si lo ven necesario en todos los casos y lo definen como el motor del acompañamiento.

FG33: *El tema de la construcción del vínculo, que quizás es un tema que quizás todos ya sabemos que es clave pero a mí es como el elemento que me viene ante esta pregunta. Darle la importancia que tiene esta construcción de un vínculo significativo. Que creo que esto le da una dimensión... Acompañado de todos los valores que hemos dicho ahora*

o de todos los elementos, a través de crear este vínculo. Es como que es el canal por mí directo a la dimensión ética.

Algunos/as educadores/as sociales afirman que las personas necesitan esta vinculación, puesto que les ayuda a crecer como personas, vencer los miedos y reticencias hacia el servicio o la intervención y a generar cambios en su vida.

FG133: Yo creo que el vínculo a la referencia es una cosa que las personas están buscando, y cuánto más desestructuradas están con según que sistemas, aunque sea de una manera puntual, es una cosa que también hace falta y es necesaria.

Según las aportaciones recogidas, vincular con la persona genera una relación de confianza. Esta relación de confianza ayuda a ganar autoridad moral y permite el acompañamiento desde la libertad. También consideran que es la herramienta para conocer a la persona y así singularizar la intervención y que requiere de cierta incondicionalidad. Es decir, es el precursor de la acción socioeducativa.

Vincularse con la persona también tiene un efecto en cómo ella recibe los límites y las actuaciones por parte de profesionales y también en el impacto ético que tendrán sobre ellas. Por ejemplo, no es lo mismo que se ponga un límite o ejerza un tipo de acción coercitiva a alguien que no conoce que a alguien con quien haya trabajado esa confianza. Lo vemos en el siguiente ejemplo:

FG102: Yo para gritar a un joven en un momento dado, antes..... Quiero decir, sé que lo puedo hacer cuando ya me ha visto que he mostrado toda una serie de dudas o que he creado este vínculo. No sé si me equivoco, pero es una manera de hacer que ayuda.

FG42: Pero bueno, es la manera de hacerles reaccionar y sabes que se lo puedes decir a ese, a otro no se lo dirás nunca. No se te ocurriría de ninguna manera porque a lo mejor sus experiencias personales hacen que sea imposible que puedas utilizar este recurso. [...] Pero bueno, estas situaciones se pueden dar y siempre si lo trabajas desde la proximidad y el respeto, pues se puede hacer.

Según los ejemplos dados por los y las profesionales, habrá acciones que se podrán considerar éticas en función del vínculo que se haya establecido tal como se muestra en el anterior ejemplo, otras que solo se podrán conseguir desde la libertad a través de la influencia positiva generada a través del vínculo. Otras que se vivirán mejor con el apoyo de este vínculo, por ejemplo, el caso de una retirada de menores.

La influencia ejercida desde el vínculo no solo va del profesional hacia la persona, sino que es bidireccional, ya que los y las profesionales también se ven influenciados por las personas con las que actúan. Este vínculo, según los educadores y las educadoras sociales, es una relación de cercanía, una relación estrecha donde se muestran emociones y se da apoyo humano.

FG114: Y que con todos ellos al final acabas, bueno no con todos, pero una relación más o menos estrecha y alguno de ellos también se lo dices, dices ostras no te creas que yo no estoy aprendiendo nada acompañándote en tu camino. Que aquí es bidireccional el aprendizaje.

Es por este motivo que aparece la necesidad de establecer una proximidad adecuada, y aquí es donde los educadores y las educadoras sociales ponen sobre la mesa los dilemas éticos que surgen alrededor de las líneas difusas a nivel profesional y personal que aparecen al vincular con la persona a nivel afectivo y educativo.

Mientras algunos/as educadores/as sociales ven la necesidad de establecer vínculos afectivos con las personas para atender su emocionalidad, otros consideran que este vínculo afectivo no es necesario y que la relación socioeducativa se tiene que sostener sobre un vínculo educativo. Como ejemplo, se preguntan qué pasa cuando no hay posibilidad de conectar con la persona o te genera emociones negativas o incluso cuando la relación se basa únicamente en un vínculo afectivo y se pierde de vista la función educativa. En ambos casos será necesario trabajar estas emociones y buscar el vínculo educativo.

FG94: claro, a veces yo trabajo con algún muchacho que realmente pobres son insoportables. Pero justamente mi trabajo es, aparte de soportarlos a ellos, bien, pues intentar que sean más soportables, que se puedan mover por la sociedad de otro modo, que encuentren otra manera de circular. Pero claro si solo pudiera trabajar con ellos porque me los quisiera mucho, pues no podría trabajar casi con nadie.

En caso de no poder gestionarlo, aunque matizan que se da poco, afirman que la acción ética en este caso consiste en entender la necesidad de vincular y confiar que tiene la persona, entender también que no es algo personal hacia el/la educador/a tal como expresa en este ejemplo FG133 “Y valorar en ese momento que si no soy yo pues será otro. Quiero decir, puede que no sea yo, por la razón que sea, porque no le gusta un tío que tiene canas en la barba” y traspasar el caso a alguien con quien pueda hacerlo.

En lo que sí que están de acuerdo es en la necesidad de ir con cuidado para no confundir el vínculo socioeducativo con otro de carácter más personal.

FG114: Yo quería comentar un poco, cuando has dicho lo de conflicto ético y tal, a mí me ha venido a la cabeza más los límites como educadores y educadoras. Muchas veces también hablamos de donde está el límite de la relación socioeducativa que estableces con la persona, pues que no pase a tu plano más personal quizás.

En este sentido, se expone la necesidad de dejar claros los límites de la relación, puesto que las personas pueden llegar a confundir al educador con un amigo o un colega. Consideran que poner este límite es bueno para la persona puesto que la franqueza contribuye a la relación de confianza, y también es bueno para el/la profesional, como acto de humildad y para prevenir actitudes de superhéroe.

Hay dos aspectos clave más que los educadores y las educadoras sociales mencionan a la hora de establecer un vínculo socioeducativo que pueden tener un impacto ético en la persona y que es necesario gestionar. En primer lugar, la imposibilidad de estar presente en todo momento para la persona y, en segundo lugar, la finalización del vínculo.

Respecto a la primera, que aparece sobre todo en contextos residenciales donde las personas viven y necesitan alguien de referencia en todo momento, los educadores y las educadoras sociales proponen generar vínculos que no sean unipersonales, sino que haya equipos de referencia con quien la persona pueda contar.

FG111: Los educadores y las educadoras trabajamos por turnos porque también tenemos nuestra vida fuera de las entidades. Y cuando tú no estás, ese niño también tiene que estar acompañado. Vale que hay un equipo, pero ¿con quién se vinculaba? Sobre todo fines de semana. Si todos los de referencia son durante la semana, el fin de semana y el periodo vacacional, ¿qué? Y eso que el equipo de trabajo, supongo que todos, pero yo que tengo un equipo muy bueno, estuvimos reflexionando y al final propusimos de, oye, por qué no hacemos coeducadores de referencia. Hay mini-equipos de referencia de cada niño.

Respecto a la segunda, los/as educadores/as sociales afirman que la influencia que se tiene en la persona hace que haya una vinculación emocional compartida, y que tendrá un impacto emocional y un duelo cuando la relación se termina, tal como se ve en el siguiente ejemplo:

FG61: Yo creo que todos sabemos que estos servicios son muy pasajeros, más por los profesionales que por los niños, y eso dificulta este vínculo y a veces hace imposible poder generar cambios, relaciones, aprendizajes... con el joven o niño. Personalmente, yo he tenido experiencias de, "pero a ti te tenemos que querer o te vas a ir dentro de poco".

En este sentido, consideran que esta cuestión no es algo a evitar, sino algo a trabajar a nivel pedagógico durante toda la relación, ya que si no se trabajara se perderían todos los beneficios del vínculo y se podrían promover prácticas de abandono.

Cuidado

Los educadores y las educadoras sociales que hacen referencia al concepto de cuidar lo hacen desde dos perspectivas: desde una visión asistencialista y desde una visión de vulnerabilidad bien entendida.

En relación con la primera, surge de las reticencias de algunos educadores sociales respecto al hecho de cuidar. Creen que no es tarea suya cuidar y lo vinculan a actitudes asistencialistas y buenistas, donde hay una persona que cuida y la otra que es cuidada. Corresponde, desde su manera de entenderlo, a una visión maternal, de "pobrecito". Se vincula con un "amor" no educativo y peligroso.

FG44: la palabra cuidado, del educador como cuidador a mí me rechina por todos lados. Porque si nuestra misión es acompañar... O sea, el cuidado, la palabra cuidado implica que hay una persona que necesita que la cuides y hay una persona que cuida. Entonces ya estamos hablando de una relación completamente desigualitaria.

FG41: a mí también me chirría, estoy de acuerdo. Me recuerda a infantilizar, para mí es como un sinónimo un poco. También me recuerda la palabra buenismo, el buenismo, el pobrecito y uff.

FG92: Qué hay de la cosa maternal que se pone en juego, pero que hay una cosa de quiero que los chicos me quieran, quiero hacerme querer por los chicos.

La segunda perspectiva cambia el significado de cuidar y lo vincula a la proximidad, al entender la condición humana de la vulnerabilidad desde un discurso más comunitario donde todos necesitamos ser cuidados.

FG42: Pero yo creo que si somos capaces hacer un poco de evolución y de verlo como algo más de proximidad al otro, que yo creo que se puede transformar el concepto. Yo no estoy de acuerdo con el concepto este de cuidar del buenismo, eso sí que no. Pero si evolucionamos un poco a la idea de la mirada, del fijarnos en el otro que se sienta cercano. [...] Esa idea de sentirse próximos, para ellos es cuidarlos, si para ellos lo es en vez de proximidad, pues tampoco no pasa nada, lo decía más bien en este sentido. No en el otro más espiritual. Porque viene más el concepto espiritual, al cuidar que ya se ha visto que la beneficia ya no nos sirve. Que utilizamos más ese concepto y que ahora no, yo también creo que ha hecho un poco de evolución.

Bajo esta segunda perspectiva, vinculada a un cuidado educativo, y alejándose de la primera acepción asistencialista, los educadores y las educadoras sociales explican lo que es para ellos cuidar. A continuación, se presenta un resumen de sus aportaciones.

Cuidar es sostener y acoger.

FG132: A mí esto me hace pensar, que creo que muchas veces las personas que atendemos buscan un apoyo en nosotras. [...] son personas que buscan apoyo, que necesitan acceso a cosas a las que ellas no saben cómo acceder. Apoyo emocional muchas veces también. Y hacemos una función que si todo funcionara quizás haría la red social.

Según las aportaciones de los y las profesionales, es su tarea reducir angustias y hacer contención emocional. No una contención entendida desde la función punitiva, sino desde una función acogedora. Se trata de que la persona se sienta valorada y sostenida, que se tenga en cuenta su vulnerabilidad y sus emociones a la hora de tratar a las personas. Un educador lo define muy bien, se trata de que los y las profesionales hagan de “asideros” (FG34), donde la persona sienta que tenga a alguien a quien agarrarse y que le ayude a digerir los impactos de su vida. No obstante, también matizan que acoger no implica no poner límites.

Cuidar es estar presente.

FG13: también es la presencia. Una presencia que te pueda informar, orientar y acompañar. Ya de por sí te está transmitiendo el mensaje de que tú eres importante, eres el protagonista y eres en ese momento. Y es eso, es transmitir que yo te voy a acompañar, te voy a respetar y yo creo que para mí es fundamental.

Estar presente no significa estar físicamente con la persona, sino buscar estrategias para estar disponible y accesible. Que la persona realmente sienta que están a su lado, que la respetas y que te importa. Según los y las profesionales, esto se demuestra a través de gestos, cómo miran a la persona, cómo se presentan, cómo se comunican con ella, cómo mantienen el contacto, cómo ofrecen respuestas, etc.

Cuidar es mostrar interés.

FG72: Yo creo que al final, como todos, tenemos un instinto innato para saber a quién importamos y a quién no. Entonces, yo creo que es muy importante en la relación educativa, de qué manera comunicas y haces llegar al otro que él te importa.

Pasa por buscar a la persona de forma proactiva, preguntar cómo le va, acordarse de los momentos por los que está pasando, conseguirle los recursos que necesita, etc.

Cuidar es poner atención.

FG122: Luego otro elemento muy importante es en el proceso de intervención, el nivel de sensibilidad y tacto personal que tengo con la persona. Una cosa que leí en algún momento que lo tengo muy presente, es como un mantra o un leit motif que tengo en la intervención, que es que trabajamos con vasijas de barro. Quiere decir que en los contextos de vulnerabilidad que nos movemos, yo creo que más que nunca tenemos que tener muchísima sensibilidad y muchísimo tacto.

En este caso, para los educadores y las educadoras sociales significa tener en consideración las experiencias que hacemos vivir a las personas. Se trata de procurar un clima de buenos tratos en la relación, tener en cuenta la vulnerabilidad de la persona, velar por el impacto que tendrá nuestra actuación en la persona y tratarla con sensibilidad y tacto. En algunas aportaciones aglutinan estas ideas con la expresión “estar ahí”: “El estar ahí. Estar en el momento que toca, en el lugar que toca, con el chaval que toca” (FG111).

Participación

Los educadores y las educadoras sociales consideran fundamental y primordial la participación de la persona en la relación, se trabaje con el colectivo que se trabaje, dado el paternalismo y asistencialismo que implicaría decidir y actuar sobre su vida sin tenerla en cuenta. Esto parece obvio en personas adultas, pero también se considera importante para tener una mirada ética en colectivos donde este paternalismo está más aceptado o incluso justificado. Así lo expresa refiriéndose al ámbito de infancia esta educadora:

FG05: Creo que es muy importante tenerlos en cuenta porque al final es su vida y nosotros los tenemos que ayudar a que su vida sea lo más sencilla posible dentro de los ámbitos que trabajamos, que ninguno es fácil en realidad, y creo que la participación de estas personas es súper importante y que nosotros seamos conscientes de esto, de siempre intentar en lo posible hacer estas personas partícipes de su propia vida al final, porque al final son decisiones que tomamos los adultos y que las repercuten con ellos.

O en el ámbito de la modificación de la capacidad de obrar:

FG03: la posibilidad de participar en un proceso de... en este acompañamiento para transformar esta realidad que ha hecho que haya esta modificación de la capacidad legal de obrar.

Participar en la relación, para los y las profesionales, significa que las personas sean protagonistas del proceso en todas las fases y niveles (planificación, acción, evaluación). No es solo dejar que se expresen, es involucrar a las personas y pactar con ellas cómo será el proceso socioeducativo y la relación: *“Que esto se mire, porque si realmente queremos incorporar esta visión ética en este acompañar hacia la vida digna, tenemos que entender que trabajamos con personas que tienen que ir contando y siente más protagonistas de sus procesos”* (FG105).

Hacen referencia a la necesidad de una participación real, no utilitaria. Participar de esta manera, según las aportaciones dadas, da a la persona poder, responsabilidad, importancia y voz en la relación.

Los educadores y las educadoras sociales dan algunas recomendaciones a la hora de promover la participación en las relaciones socioeducativas:

- 1- Facilitar un contexto de participación y adaptarlo si es necesario. Por ejemplo, en el contexto de un centro de recursos juveniles proponen lo siguiente: hacer las reuniones en abierto para que puedan participar, dejar las puertas abiertas, que los espacios sean para todos, etc. (FG72).
- 2- Entender que la participación es diversa y no tiene por qué tener el mismo grado. Afirman que es necesario respetar hasta qué grado la persona se quiere involucrar y admitir que hay diferentes formas de participación (algunas formales y otras informales). *“También tenemos que ser conscientes de que se llega a todo el mundo de formas diferentes y que quizás la participación de cada cual es diversa y que no tiene por qué tener también el mismo grado”* (FG104).
- 3- Fomentar la participación desde la motivación y no desde la exigencia. En este sentido consideran útil reflexionar sobre los motivos de porqué se les pide la participación: *“Que eso también sería muy importante reflexionarlo con la persona, el para qué estamos haciendo esto”* (FG121), *“de animarlos, motivarlos, y sobre todo desde la no exigencia”* (FG101).
- 4- Participar de la misma manera. Es decir, que el educador o la educadora social no se quede como un observador externo, sino que también se involucre en la actividad: *“No*

mirártelo de lejos sino participar e involucrarte. Que vean que también te gusta no y que te lo estás pasando bien con ellos” (FG103).

- 5- Buscar la participación de todas las personas y grupos, aunque haya cierta atención especial a colectivos más vulnerables, sobre todo cuando se trabaja con sujetos colectivos. Esto implica variar la oferta de actividades y experiencias para que todo el mundo tenga cabida, a la vez que mediar para que no se formen dinámicas injustas (que un colectivo o persona considere que tiene más derechos de participación que otro).

Reconocimiento mutuo

Cuando se menciona el reconocimiento en los *focus group*, los educadores y las educadoras sociales lo vinculan a la concepción que tienen de la persona. Para que se pueda dar este reconocimiento, según sus aportaciones, es necesario ver a la persona como un ser completo merecedor de respeto y dignidad y, a su vez, crear un clima de aceptación de la persona.

FG121: En el propio reconocimiento de la persona que tenemos delante, y que eso también conecta mucho con la aceptación, porque yo creo que los cambios y las verdaderas transformaciones vienen cuando la propia persona se acepta tal y como es en sus circunstancias.

Más concretamente, cuando se discute sobre el reconocimiento en la relación socioeducativa, se podría decir que reconocer es de dar amor, dar respeto y dar confianza. A continuación, se explican las valoraciones dadas por los y las profesionales:

- Respecto al amor, un educador social lanza la idea de que las personas, sobre todo aquellas que vienen de contextos de maltrato o exclusión, necesitan amor y que mostrando este amor es como se da reconocimiento a nivel educativo, puesto que las personas necesitan de cierta afectividad en su vida.

FG83: Y detrás de todas y cada una de las personas con las que trabajaba, en infancias rotas, porque están rotas, y muchos adultos que seguían con su infancia rota. Me di cuenta que lo que faltaba en el fondo era amor para las personas, eso que traducimos en reconocimiento

- Por otro lado, algunos/as educadores/as sociales relacionan este reconocimiento como una relación de respeto incondicional hacia la persona, aunque las conductas no sean aceptables o no se entiendan las actitudes o acciones.

En el marco del amor y el respeto, se plantea la duda de si el foco de la relación socioeducativa se debería centrar en dar respeto, sin considerar el dar amor como una parte de las funciones del profesional. Tal como se expresa a continuación:

FG94: A mí uno de los chicos me decía, es que a ti no te importo, no te importo yo. Y dije, ¿cómo que no me importas, no? Pero él lo que quería es que... Bien, quizás sentirse querido. Y yo digo, hombre, pues no lo sé, quizás mi función no es hacer que este chico se sienta querido. Sí respetado. Yo creo que se tiene que partir del respeto al otro e intentar trabajar desde el vínculo educativo.

Al final se define que este amor es útil, pero no como un amor maternal o personal, sino como una afectividad que permite el trabajo, un amor por el trabajo.

- Otra idea que surge en torno a la idea del reconocimiento es la de dar confianza. En este sentido, los educadores y las educadoras sociales entienden que una forma de expresar reconocimiento es confiar en las capacidades de las personas y crear esta confianza de

la persona hacia el profesional verbalizando las expresiones de reconocimiento y demostrando que se escucha su voz y que tiene un impacto en la relación.

FG91: *Exacto, es este reconocimiento. Esta confianza, este respeto de que podrá hacer algo.*

FG41: *Y sobre todo creo que también es importante que la otra persona vea que yo soy una persona que creo en ella. Que creo en ella y que creyendo en ella va a poder mirar hacia el futuro, porque si es una persona fracasada, que ha fracasado que viene de un contexto de desestructuración total y yo lo miro como un caso perdido, pues no va a tener sentido nada de lo que hagamos en la intervención.*

Otra idea vinculada al reconocimiento es la reflexión que hacen los y las profesionales sobre cómo afecta a la identidad de la persona la manera en que se relacionan con ella. Surgen dos discursos en torno a esto.

Por un lado, la necesidad de procurar dar una identidad ciudadana a la persona, alejada del rol de usuario, de víctima o de número: *“Porque le damos identidad y no el rol de usuario, de víctima, o del que sea, sino que le da identidad”* (FG01). Lo ligan con los marcos valorativos de la sociedad, y cómo estos no les ofrecen a estas personas un espacio de reconocimiento, de tal manera que ven un imperativo ético poder ofrecerlo en el marco de la relación socioeducativa. Los educadores y las educadoras sociales que hacen mención de esta idea, la relacionan con los derechos y deberes de las personas y la igualdad de oportunidades. Ven una forma de reconocimiento el explicar que tienen esos derechos y el acompañar para que puedan ejercerlos: *“Eres un ciudadano, el cual tienes unos derechos y eso sí, yo te puedo acompañar en decir es que tienes estos derechos”* (FG11). No obstante, el trabajo socioeducativo no se limita a la persona acompañada, sino que también ven como una forma de reconocimiento visibilizar a las personas en el contexto y ayudarlas a cambiar las concepciones de la comunidad.

FG52: *Para visibilizar. Para visibilizar los proyectos y las personas. Y relacionar y socializar para mí es vital esto. Y es muy complicado muchas veces, porque cómo te relacionas, cómo creas esta acción comunitaria, hay que ponerse de acuerdo con muchas entidades y con maneras de ver distintas de las cosas, etcétera. Y visibilizar y socializar.*

También consideran que la experiencia que se da en el marco de la relación socioeducativa también tiene un impacto en la identidad de la persona. Por este motivo, se ven responsables de ofrecer experiencias de reconocimiento que tengan un impacto positivo en su identidad, que se materializarían a partir de un espacio de acogida que se puede ofrecer a través de gestos, expresiones, interacciones, etc., donde las personas se sienten valoradas. Así lo expresan a continuación:

FG62: *si te viene una familia, una madre soltera que ha ocupado un piso porque no tenía a dónde ir, que tiene un miedo horrible porque está viviendo un sitio ocupado, cosa que nunca se pensaba que haría y se siente la peor madre del mundo porque está cometiendo un delito con su hija que le está haciendo vivir en un piso ocupado. Yo no puedo eliminar este sistema, pero sí puedo trabajar con esta mujer que ella no es una mala madre por buscar un techo para que su hija viva. Al contrario. Y transformar un poco. Ayudar a la persona a no identificarse con lo que el sistema le dice que no está haciendo bien, sino al contrario, tú con tus herramientas has encontrado la mejor solución posible con lo que tenías. Y un poco a trabajar desde aquí desde lo concreto.*

FG114: *También para que vean y se sientan también un poco acogidos, y estos algodoncitos que vas poniendo alrededor pues eso también hace y suma, al final. Les hace sentirse valoradas como personas.*

Los educadores y las educadoras sociales también ven importante el poder identificar las demandas de reconocimiento que hacen las personas detrás de comportamientos disruptivos o poco asertivos. Se quejan de que muchas veces, en el contexto en el que trabajan, se identifican estas demandas como llamadas de atención, pero que realmente lo que la persona está pidiendo es este reconocimiento. Incluso, tal como se presenta en el siguiente ejemplo, las personas con malos comportamientos, con estas demandas de reconocimiento poco adaptativas, se las expulsa y excluye del lugar, tal como explican en estos ejemplos:

FG14: *Nosotros no podíamos poner una barrera en su adaptación porque ya el sistema se lo ponía. Es decir, venían los niños que no sabían relacionarse a lo mejor alguno adecuadamente porque vienen de un colegio de ratio pequeña, todo de población del barrio, todo niños gitanos... Llegan a un centro donde hay más diversidad, donde hay muchísimas aulas más grandes, donde es un lío para muchos... Y a partir de la primera semana por ejemplo empezaban a ser expulsados. Y ahí era, como tú, tú cómo rescatas a un niño que está adelante sintiendo un rechazo y cómo hacemos que los próximos 4 años de este niño sean pues lo mejor posible, ¿no? Niños que han ido 9 días, 9 días de 175 días de lectivo al centro porque cada vez que volvían de una expulsión eran automáticamente expulsado. Hemos intentado revertir eso, hemos intentado proponer proceso de adaptación en los centros, hemos intentado miles de cosas en ese sentido.*

FG82: *Pero me voy a quedar con la palabra reconocimiento. Pongamos el caso de muchos niños cuando lloran, la gente dice, lo que quiere es llamar la atención. Coño y yo. Es decir, esa idea de cambiarlo al propio reconocimiento, es decir, al final las personas hemos buscado que nos reconozcan tanto en una relación educativa, tanto tu como educador, como la propia persona con la que trabajas. Entonces me hace mucha gracia el quiere llamar la atención. Vale, puede ser que esa búsqueda de reconocimiento no esté bien canalizada o en la dirección que sea, es el ejemplo del adulto que rompe puertas, que es una rabieta de dos años no gestionada y llevada a los 40 para ver si asusta por el camino porque así ha ido consiguiendo beneficios, y nos va a costar, ¿no?*

Es por este motivo que consideran necesario abrazar los comportamientos de las personas y ver qué demanda de reconocimiento hay detrás como punto de partida para empezar a trabajar.

La última consideración que se hace en torno al reconocimiento es la necesidad de que se construya a partir de relaciones de reconocimiento recíprocas. Esto implica, según sus aportaciones, una bidireccionalidad. Esto es, por un lado, que el educador o la educadora social se pueda mostrar vulnerable, afectado e interpelado por la relación que están construyendo. Y, por otro lado, de pedir y exigir el mismo respeto y reconocimiento a la persona con la que se relacionan.

Relaciones de poder

Según las aportaciones de los educadores y las educadoras sociales, los roles de poder influyen a la hora de mantener una relación socioeducativa ética. Muchos de ellos afirman que es necesario evitar roles de poder innecesarios, poniendo como ideal buscar la horizontalidad en la relación. No obstante, otros observan que, aunque deseable, esta situación es poco realista y difícil de conseguir, sobre todo con ciertos colectivos (CRAE, por ejemplo) puesto que no se puede negar el poder dado por en el encargo, el rol profesional, la institución, etc., y que la relación que se establece con la persona es, como mínimo, asimétrica. Además, incluyen que las

personas, en ciertos contextos, necesitan y buscan este rol profesional. Otras se confunden y ven al profesional como un colega o un amigo, lo cual imposibilita la intervención.

A través de las aportaciones analizadas, se deja claro que situarse en una posición de poder frente a la persona no tiene porqué llevar a prácticas poco éticas en la relación. En todo caso, dependerá de cómo se gestiona este poder para que tienda al ideal de la horizontalidad, evite los abusos de poder y permita una relación socioeducativa ética. Por ejemplo, FG03 identifica la diferencia entre trabajar de forma conjunta, acompañando, pero no desde el mismo posicionamiento: *“podemos estar trabajando de manera paralela, conjunta, acompañante... Podemos trabajar juntos, al cincuenta cincuenta, pero no estamos en la misma posición”*.

El concepto de autoridad surge en este punto. Si bien anteriormente se hablaba de la necesidad de no asumir un rol autoritario, sí que matizan la necesidad de distinguir la autoridad de la fuerza de la autoridad moral. Si el acompañamiento es la herramienta para trabajar desde la libertad, este acompañamiento va ligado a un rol de poder específico. Ellos y ellas no pueden ser colegas o amigos, son referentes que tienen que ganarse su autoridad moral.

Para los y las profesionales, acompañar desde esta autoridad moral, implica aceptar el poder que se tiene como educador, pero con el objetivo de sumar al proceso educativo y no de controlar su vida, además de tratar de ser próximo y empático, pero también con la capacidad de poner límites: *“yo puedo tener un discurso muy empático, muy asertivo, pero después ser tajante en cuanto a los límites, porque tienen que haber límites. Yo creo que la autoridad moral también te la ganas cuando pones límites”* (FG01). También indican que este tipo de acercamiento tiene que ser real, no un juego para luego aplicar otro tipo de poder (con lógicas de control, por ejemplo): *“Y esta proximidad, si no es un engaño, si es cierta y tú después puedes ser coherente con eso que prometes, para mí eso también tiene que ver con esta ética profesional”* (FG132).

Los signos que los/las educadores/as sociales refieren para identificar una relación que se sustenta en esta autoridad moral son: la voluntariedad (que la persona quiera escuchar al/la educador/a, que quiera estar con él), el vínculo (que permita generar nexos de confianza) y la influencia (que actúe como referente para la persona desde la igualdad, que sea un punto de apoyo y de modelaje). Un educador social lo aglutina así:

FG44: La voluntariedad que tiene la gente con la que trabajamos en venir, en estar, en escucharnos. Que también la generamos nosotros a través del vínculo, mientras que vas generando el vínculo y en el momento que el vínculo está fuerte, entonces en este momento también tenemos una autoridad moral. Que al final esta autoridad moral también tenemos que saber que la tenemos y que somos influencers.

Por supuesto, hay momentos que en esta relación de poder se tiene que hacer una imposición. No obstante, no nos detendremos en este punto puesto que ya se ha hablado de ello en el apartado de libertad.

Los educadores y las educadoras sociales también hacen mención de cuestiones que se pueden tener en cuenta para mantener una relación de poder equilibrada.

En primer lugar, tener presente cómo el contexto, la institución y los espacios de intervención favorecen un tipo de relación más vertical u horizontal.

En segundo lugar, tener una actitud de constante revisión personal, para detectar y si es necesario modificar actitudes que puedan partir del ego, del asistencialismo, de una

superioridad moral, etc., y que cualquier educador puede vivir en algún momento de su carrera profesional, tal como lo relatan a continuación:

FG133: *Todos hemos hecho, yo al largo de mi vida he hecho cagadas como un campanario, por creerme que por el mero hecho de llevar un carnet del ayuntamiento tienes un poder por las calles, pero no tienes ningún poder, eres un capullo más, un ciudadano más...*

FG131: *Y creo que es muy importante que un educador vaya con esa perspectiva, para no caer en ese asistencialismo, ni tampoco el tratar a las personas también desde las limitaciones que tienen, creo que muchas veces nos sitúa sin quererlo, en una posición superior.*

FG51: *Yo creo que hay que verlo desde esa perspectiva y luchando siempre con el ego. Para mí eso es una lucha diaria, yo soy el educador y estoy aquí y tú estás aquí y yo voy a ayudarte a ti. Para mí esta lucha es diaria.*

En tercer lugar, llevar a cabo acciones de forma proactiva que equilibren los roles de poder. Dan varios ejemplos:

- Mostrarse con una actitud humana. Mostrar las propias dudas, emociones y debilidades, siempre que sea educativo. Ser justos/as con los límites y las consecuencias y saber pedir disculpas y reconocer los propios errores.
- Ser sinceros/as y honestos/as, dar toda la información sobre la situación, las funciones y los roles del/la profesional. Dejar claro el poder que se tiene y el tipo de relación para que la persona no pueda confundirse.
- No actuar desde la experticia del yo sé más, sino desde vamos a aprender juntos y como un recurso para la persona.
- Promover que la persona sea participe activamente de su propio proceso. Implica planificar la intervención y las normas de relación con las personas, darle espacio para que viva a su ritmo su proceso.

Lenguaje y corporalidad

Los educadores y las educadoras sociales dan importancia al lenguaje para establecer una relación socioeducativa ética por varios motivos.

En primer lugar, hacen hincapié en que es necesario tener en cuenta que el lenguaje no es neutro. Según sus aportaciones, hay que tomar conciencia de que el lenguaje condiciona y limita la forma de ver el mundo y abordar las situaciones que se encuentra, y que no todas las personas reaccionan de la misma manera al lenguaje que los y las profesionales utilizan.

FG21: *No caer en el error de pensar que hay una comunicación neutra por un público neutro. Tenemos que entender también que las personas no podemos hablar a todo el mundo del mismo modo porque tienen situaciones diferentes y por tanto esto lo tenemos que tener mucho en cuenta quien tenemos delante para adaptarnos al contexto.*

El condicionamiento del lenguaje no solo se da cuando los y las profesionales se relacionan con las personas, sino que inicia incluso en el momento en que se refieren a ellas. Por ejemplo, si las llaman usuarias, sujetos, etc., o dónde cargas la responsabilidad a la hora de hablar con la persona: *“Yo siempre pregunto, ¿me he explicado bien? No me has entendido, porque sino, pones la fuerza en que tú eres la perfecta y tú lo estás haciendo perfectamente bien en tu intervención”* (FG122).

En segundo lugar, los educadores y las educadoras sociales hablan sobre la responsabilidad que tienen de adaptar el lenguaje a cada situación y a cada persona, para que estas personas puedan entender aquello que están comunicándoles. Afirman que para tener una relación socioeducativa ética es necesario adoptar un lenguaje comprensible y buscar los recursos y apoyos necesarios para poder llegar a las personas y hacerse entender (apoyos visuales, en papel, mediadores, traductores, etc.).

En tercer lugar, algunos profesionales remarcan que el lenguaje es la vía para mostrar proximidad a las personas. Afirman que es necesario conocer el lenguaje que utilizan estas personas y mantenerse informados de forma activa sobre los cambios y los códigos que se utilizan en cada ámbito.

FG114: Tienes que ir vamos, casi al minuto de como hablan, de qué es lo que se lleva, de que un icono que pongas por WhatsApp igual estás queriendo decir una cosa que igual ya no era antes, que es ahora...

En cuarto lugar, identifican la corporalidad como parte de este lenguaje. Ven necesario prestar especial atención, por un lado, a cómo actúan, a su propio cuerpo, a la distancia física que dejan, al contacto físico (darse la mano, abrazarse, tocar), y por otro lado, a cómo las personas lo reciben, al movimiento del cuerpo, a la forma de hablar, a las expresiones que utiliza: *“mirándolo desde todo el global de la persona, desde cómo son los movimientos que tiene su cuerpo, cómo habla, cómo se expresa, etcétera”* (FG52).

En alguna ocasión reconocen que este ejercicio puede llegar a ser un reto y que en ocasiones es difícil alejarse del lenguaje técnico propio del profesional. No obstante, afirman que hay que hacer un esfuerzo en este sentido, ya que un uso inadecuado del lenguaje técnico con las personas puede afectar a la confianza y a la relación de poder que se establece.

Dado que las aportaciones están muy vinculadas con la comunicación escrita, verbal y no verbal, se fusiona esta unidad de análisis con la de “Comunicación y diálogo”.

Consenso y deliberación colectiva

Los educadores y las educadoras sociales entienden que tanto las normas como la dinámica de relación se tiene que debatir y consensuar con las personas acompañadas. Sin obviar que hay un límite institucional, pero con la responsabilidad de que puedan participar en esta deliberación y toma de decisiones de manera informada.

FG105: Pero sí que lo que hacemos es consensuar un poco cuál es el grado de responsabilidad y el grado de implicación. Cuáles son los derechos y los deberes un poco en cada contexto de relación, porque hay lugares que sí que realmente es muy informal y hay cosas que pueden pasar o no pueden pasar. [...] Nosotros debatimos todo, porque co-gestionamos la muestra con los grupos. Decidimos el diseño, como se diseña, como... Pero hay unos límites que son un presupuesto, o sea, todo un trabajo conjunto con una apertura de información para que todo el mundo forme parte y decida, pero con la contribución de estas aportaciones.

Para los y las profesionales, la búsqueda de consensos en la relación es una forma de manifestar respeto y proximidad hacia la persona, una herramienta para involucrar a la persona en la toma de decisiones y para plantear objetivos participativos y compartidos. Además, ayuda a equilibrar los roles de poder y a regular la distancia profesional, de tal manera que deja una puerta abierta para la persona para dialogar y proponer cambios en la intervención o la relación.

Relacionarse a través de consensos y de la deliberación conjunta, según los discursos analizados, ayuda a la autorregulación entre grupos y al respeto mutuo tanto cuando se trabaja con sujetos colectivos como entre el profesional y las persona. También es clave para los y las profesionales para compartir y asumir las responsabilidades y para resolver los conflictos que puedan surgir. Se presenta una situación que lo ejemplifica:

FG81: El alguien hace algo, alguien malmete el mobiliario, o digamos que agrade verbalmente a alguien, falta al respeto, compañero o educador, bueno, pues se trabaja en círculo, se habla y entre todos buscan la solución al problema, la medida, la resolución del conflicto. Y es muy interesante porque sí que es verdad que la responsabilidad es mutua y común. Y los unos digamos que hace, la presión del grupo. El grupo presiona y el grupo hace que la gente diga bueno tío pero que tenemos que ir a ver el futbol, macho, que no vamos a poder ir si sigues haciendo el capullo, porque nos tenemos que ir dentro de media hora y tú te tienes que...

Dado que las aportaciones están estrechamente vinculadas a la participación en la relación y la reflexión, se fusiona esta unidad de análisis con la de participación.

3.3.7.4. Relaciones entre unidades de análisis

Una vez revisados los contenidos y significados que los y las profesionales dan a las unidades de análisis, revisamos las relaciones que hay entre ellas. En la figura 43 se presenta el análisis de conglomerados de los códigos analizados según similitud de palabras.

Figura 43. Análisis de conglomerados de las unidades de “Acción socioeducativa” por similitud de palabras.



Fuente: Elaboración propia con Nvivo 12.

A través del análisis de conglomerados se observa que “comunicación y diálogo” y “relaciones de poder” están estrechamente ligadas, siendo la primera la que condiciona en la práctica a la segunda. Estas se relacionan con el “vínculo” que se establece y el “lenguaje y corporalidad”. Por otro lado, vemos como las unidades “cuidado” y “reconocimiento” también están vinculadas entre ellas, y tienen que ver con la “participación”. Por último, “consenso y deliberación colectiva” se vincula de forma muy leve con los códigos.

Revisando el contenido de las unidades de análisis, se observa cómo los educadores y las educadoras sociales piensan el encuentro socioeducativo desde una mirada ética a partir de dos vertientes: aquellas relacionadas con la comunicación y la interacción (comunicación y dialogo, lenguaje y corporalidad, consenso y deliberación colectiva), y aquellas relacionadas con la

dinámica de la relación (participación, cuidado, vínculo, relaciones de poder). Ven necesario cuidar las dos vertientes para promover una relación socioeducativa ética.

Por último, la unidad “consenso y deliberación colectiva” tiene poca representación y se vincula a los contenidos de participación. Por este motivo, se considera adecuado fusionarla y presentarla como una herramienta de participación. Lo mismo pasa con la unidad “Lenguaje y corporalidad”, que se fusiona con “Comunicación y diálogo” porque hace referencia a la comunicación escrita, verbal y no verbal. Para simplificar el redactado de esta unidad, se cambia el nombre por “Comunicación, lenguaje y corporalidad”.

3.4. Categorización del modelo teórico-práctico integrado

A lo largo de este capítulo se ha profundizado en los discursos teórico-prácticos de los educadores y las educadoras sociales en torno a sus conocimientos, experiencias e impresiones sobre cómo incorporar una perspectiva ética en las diferentes dimensiones de la relación socioeducativa. A través de estos discursos, se ha dotado de contenido práctico (perspectivas, acciones, herramientas, estrategias, dilemas, etc.) a las unidades de análisis elaboradas en la fase 1 del proyecto de investigación. Además, se han detectado nuevas cuestiones que surgen desde la práctica y que son relevantes para los y las profesionales para incorporar la dimensión ética en la relación socioeducativa. También se han fusionado otras cuestiones que, aunque en el análisis teórico se presentan por separado, en la práctica están relacionadas. El esquema de categorización de la dimensión ética de la relación socioeducativa, después de incorporar los cambios propuestos en esta fase, se encuentra en la figura 44.

La relación entre las teorías analizadas en la fase uno y los contenidos prácticos aportados por los educadores y las educadoras sociales se revisa en la parte 4 de la tesis doctoral. A continuación, se identifican las cuestiones que se considera que son relevantes para profundizar en la siguiente fase del estudio.

Respecto a la axiología de la intervención, se identifican el conjunto de valores y fines éticos que son importantes para los y las profesionales y su procedencia. Engloban todos estos valores en un sentido de humanidad que busca la dignidad de la persona y desarrollar una sensibilidad ética hacia ella. Aun así, encuentran algunos dilemas y problemas éticos en relación con la práctica de los valores y las responsabilidades que asumen como profesionales. Ante estos problemas, los y las profesionales llegan a cuestionarse hasta dónde llega su responsabilidad e identifican momentos donde traspasan sus propios límites. El sentido de responsabilidad es una cuestión recurrente que van surgiendo en los discursos teóricos y profesionales. Por este motivo, es un tema relevante para profundizar desde la perspectiva de la relación así como su propia percepción de lo que significa una relación socioeducativa ética.

Respecto a la formación, desarrollo e identidad profesional, se constata la importancia de desarrollar toda una serie de habilidades técnicas y éticas (virtudes) que permitan dar una respuesta adecuada a las personas acompañadas. También la importancia de desarrollar una identidad profesional que practique y reclame los valores profesionales y personales. En este sentido, tanto en la dimensión “Axiología de la intervención” como en la de “Formación, desarrollo e identidad profesional”, hay una complementariedad entre los aspectos personales y profesionales que guían la conducta de los educadores y las educadoras sociales. Es interesante ahondar en esta cuestión y ver cómo se ponen en relación ambos aspectos en el marco de la relación socioeducativa. Por otro lado, también es curioso el hecho de que se otorgue una importancia primordial a la reflexión sobre la propia práctica y las propias concepciones en todas las dimensiones, pero afirmen que tienen pocos espacios y tiempos para

llevar a cabo esta reflexión. Por este motivo, se considera importante revisar la influencia de estas reflexiones en las relaciones socioeducativas. Por último, se hace mención del síndrome del superhéroe y a las prácticas para contrarrestar actitudes paternalistas. Es interesante vincular esta idea con el sentido de responsabilidad profesional y analizar las valoraciones y justificaciones que dan los educadores y las educadoras sociales cuando se encuentran situaciones límite en la relación socioeducativa.

Respecto a las concepciones sobre las personas, los educadores y las educadoras sociales exponen una serie de miradas que ayudan a mantener una visión ética sobre la persona, basada en la agencia, la autonomía, la interdependencia, la singularidad, la emocionalidad, la inclusión... Esta visión se identifica como el ideal ético para los y las profesionales. Sin embargo, también detectan una serie de prejuicios que limitan su visión. Es necesario revisar qué impresiones y concepciones concretas tienen sobre las personas acompañadas en las relaciones socioeducativas y ver cómo aplican estas concepciones.

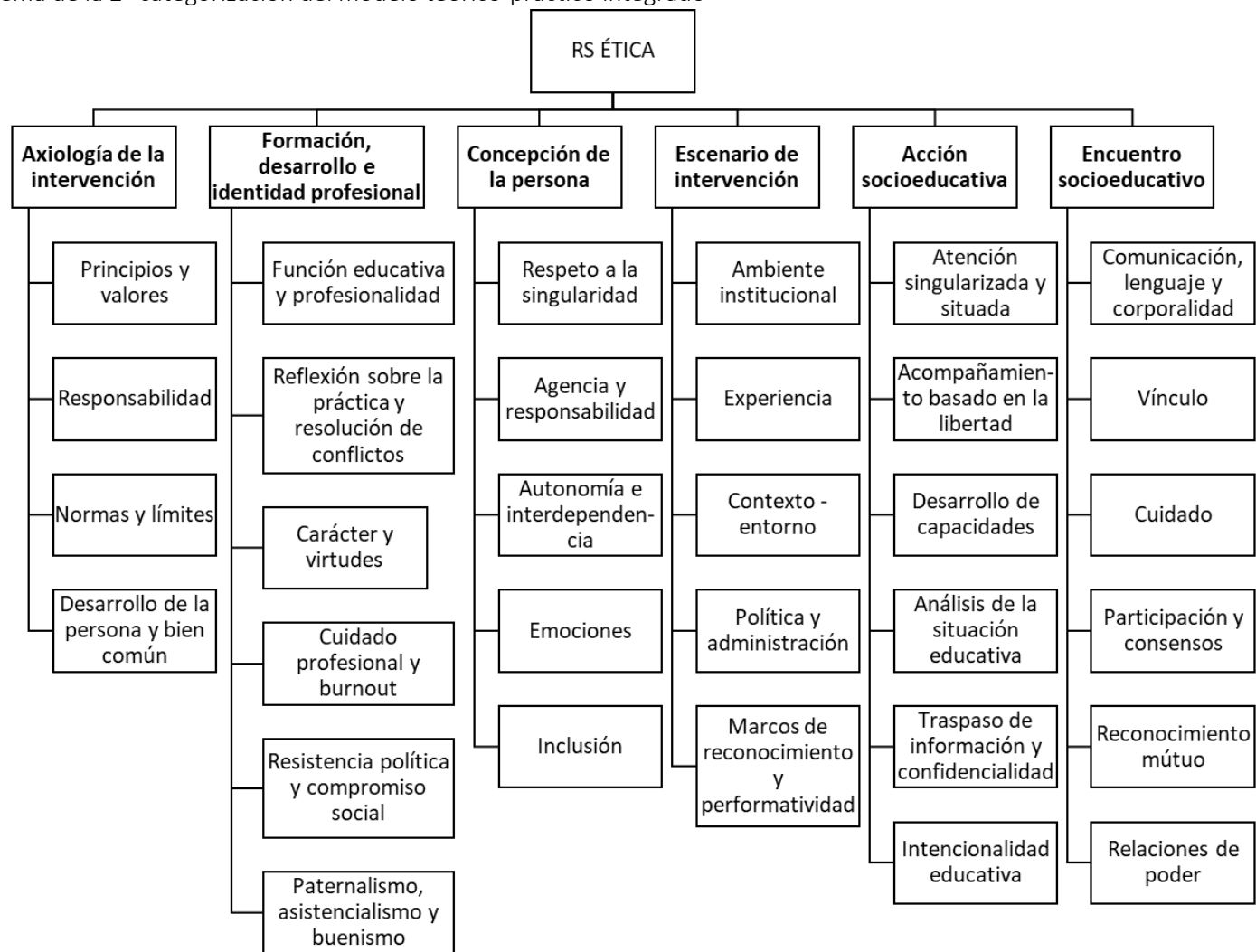
Respecto al escenario de intervención, los educadores y las educadoras sociales son muy críticas sobre el papel que juegan las instituciones, el contexto, la política y la administración y la sociedad en general en ofrecer una experiencia ética en la persona. Se identifican toda una serie de potencialidades y obstáculos que facilitan o dificultan esta misión. A pesar de ello, se valoran diversas acciones que pueden ayudar a crear espacios cuidados, es decir, que ofrezcan una experiencia ética, a la vez que se identifican responsabilidades y encargos hacia los diferentes agentes de la sociedad. No se profundizará en estas cuestiones puesto que se alejan del área de influencia de los propios profesionales y requieren un análisis de tipo político-estructural.

Respecto a la acción socioeducativa, se identifica la atención individualizada enfocada en las capacidades y el acompañamiento basado en la libertad como herramientas para promover acciones socioeducativas éticas. Tanto para adoptar concepciones positivas de las personas como para promover este tipo de acompañamiento, los educadores y las educadoras sociales ven necesario conocer a la persona. Por este motivo, es necesario revisar las acciones que ponen en práctica los y las profesionales para conocerlas. También es interesante profundizar en los problemas que tienen al encontrarse en situaciones donde no pueden poner en práctica este ejercicio de libertad. Por último, se considera importante ahondar en las cuestiones de la intencionalidad educativa, y en la propuesta que hacen algunos/as educadores/as sociales de aplicar la pedagogía del riesgo para promover concepciones positivas sobre la persona. La pregunta es si esta pedagogía del riesgo también es una acción socioeducativa que promueve una mirada ética.

Finalmente, respecto al encuentro socioeducativo, se identifican dos elementos importantes a la hora de pensar el encuentro desde una mirada ética. Por un lado, las cuestiones relacionadas con la comunicación y la interacción y las relacionadas con la dinámica de la relación. De nuevo, identifican una serie de propuestas que ubican el ideal ético de la relación socioeducativa, pero surge la cuestión de cómo realmente se dan en el contexto de la relación socioeducativa.

La siguiente fase del estudio pretende acceder a los conocimientos generados en el marco de la relación socioeducativa. Por este motivo, es relevante focalizar la siguiente fase de recogida de datos en las dimensiones más vinculadas directamente con la práctica de la relación, es decir, la acción socioeducativa y el encuentro socioeducativo. Asimismo, es útil aprovechar este acceso a la relación para concretar aquellas cuestiones detectadas en cada dimensión en las que todavía se plantean dudas sobre su aplicación a la relación socioeducativa.

Figura 44. Esquema de la 2ª categorización del modelo teórico-práctico integrado



Fuente: Elaboración propia.

PARTE IV: ELABORACIÓN DE UN CONOCIMIENTO EMERGENTE

Los objetivos de esta fase del proyecto son:

1. Describir los aspectos metodológicos específicos que guían la tercera fase de la investigación.
2. Presentar las narrativas de los y las protagonistas de la relación socioeducativa sobre cómo incorporan una mirada ética en la relación socioeducativa.
3. Negociar la categorización de la teoría sustantiva sobre la dimensión ética en las relaciones socioeducativas a partir de la experiencia vivida en la relación.

4.1. Introducción de la tercera fase del proyecto

La tercera fase de la investigación consiste en una última recogida de datos que tiene dos objetivos: 1) dar voz a las personas participantes de la relación socioeducativa con el fin de negociar el modelo teórico-práctico con ellas y 2) profundizar en algunos aspectos que han quedado por desarrollar en relación con las responsabilidades respecto a la persona acompañada, las concepciones que se tienen de ella y, en mayor medida, con las cuestiones directamente vinculadas con la práctica de la relación socioeducativa: la acción socioeducativa y el encuentro socioeducativo. Estos dos objetivos buscan llegar a la saturación de datos del modelo teórico-práctico final.

Por un lado, se trata de contrastar los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores con los agentes de la relación socioeducativa (educador/a social-persona acompañada), renegociando las prácticas y bases de la dimensión ética de la relación socioeducativa a partir de su perspectiva singular. Esta fase es necesaria ya que, siguiendo las indicaciones del tercer nivel de elaboración del conocimiento pedagógico, el modelo pierde toda su legitimidad si, en última instancia, no sirve o se adapta a la práctica y a las personas acompañadas. Por otro lado, se trata de asegurar la saturación del contenido de las categorías del modelo teórico profundizando en los aspectos que quedaron por desarrollar en los *focus group*.

A efectos prácticos, se pregunta directamente a los protagonistas de la relación socioeducativa (educadores/as sociales y personas acompañadas) sobre cómo perciben esta dimensión ética en el marco de la experiencia singular que supone la relación o relaciones que han vivido.

4.2. Metodología

A continuación, se desarrollan los siguientes subapartados: 1) presentación de la estrategia de recogida de datos, 2) muestreo teórico, 3) diseño y validación del instrumento de recogida de datos, 4) descripción del procedimiento y 5) estrategia de análisis.

4.2.1. Entrevistas semiestructuradas como estrategia de recogida de datos

La conciencia humana como una abstracción de las experiencias personales permite acceder a los temas sociales y educativos más complejos (Seidman, 2006). La entrevista permite, en primer lugar, acceder a esta conciencia y aprender sobre el mundo de los demás desde su percepción y, en segundo lugar, entender las experiencias, opiniones, actitudes, valores y procesos que operan en su realidad (Qu y Dumay, 2011; Rowley, 2012). Por este motivo, se decide realizar entrevistas con las personas protagonistas en la relación socioeducativa, para recoger de manera personalizada su experiencia y percepción en relación con las categorías y dimensiones del modelo integrado. Se pregunta cómo sienten que se dan estos elementos en la relación para luego, en la fase de reformulación de la teoría sustantiva, incorporar y conectar sus experiencias con los resultados obtenidos en las fases anteriores del estudio.

La entrevista es una técnica de recogida de datos ampliamente utilizada en estudios cualitativos (Crouch y McKenzie, 2006; Fontana y Frey, 2005; Qu y Dumay, 2011; Rowley, 2012; Seidman, 2006). Tanto Rowley (2012) como Qu y Dumay (2011) exponen algunas de sus ventajas e inconvenientes. Por una parte, siguiendo a estos autores, las ventajas de su uso son la flexibilidad de la técnica, la accesibilidad a los datos y su inteligibilidad y la capacidad de revelar aspectos ocultos del comportamiento humano además de los beneficios de su espontaneidad. Por otro lado, las limitaciones que exponen están vinculadas a las características intrínsecas de

la investigación cualitativa. Según Qu y Dumay (2011) las entrevistas no son una herramienta neutral, sino que producen un conocimiento situado, basado en la interacción entre la persona entrevistadora y la entrevistada. Esto provoca que los resultados sean, como dirían desde el enfoque cuantitativo, subjetivos, poco confiables, y no generalizables. Sin embargo, en tanto que, con la teoría fundamentada propuesta en este estudio, se pretende generar un conocimiento sustantivo, aplicado y contextualizado, la generación de dicho conocimiento situado es de gran utilidad. Fontana y Frey (2005) explican que la entrevista no es un mero intercambio neutral de información, sino que es una interacción entre dos personas que están implicadas en un proceso colaborativo activo por construir una historia mutua y contextualizada. Los autores consideran que, si la neutralidad no es posible, es inevitable que la persona entrevistadora tome una postura que tiene que explicitar. Este posicionamiento en la investigación está explicado en el apartado de esta tesis titulado “Ideología de la investigadora”. Rowley (2012), por su parte, presenta los inconvenientes relacionados con el sesgo que introduce la persona investigadora relacionados con los conocimientos y concepciones previas, con la variabilidad de compenetración con las personas entrevistadas o con los sesgos de interpretación en el análisis del material. Sin embargo, en esta investigación tratamos de evitar o reducir estos sesgos realizando una buena preparación del proceso, una validación de los instrumentos y un entrenamiento de la persona entrevistadora.

Hernández et al. (2014) justifica la adecuación de las entrevistas cuando el fenómeno estudiado no se puede observar por cuestiones éticas o de complejidad. Si bien es cierto que la observación ofrecería datos más concretos y reales sobre la incorporación de la dimensión ética en la relación socioeducativa, consideramos que esta no es posible por los siguientes motivos: en primer lugar, la simple presencia de una persona ajena al entorno habitual de la persona actuaría como un disruptor de la relación y afectaría a la manera de relacionarse con su educador/a social de referencia. En segundo lugar, dado que tanto educador/a social como persona acompañada conocerían los objetivos del estudio por un motivo de transparencia, el resultado de su acción sería una muestra estética, es decir, actuarían llevados por un componente de deseabilidad social. Por último, la simple observación tiene limitaciones de acceso al componente emocional y subjetivo, elemento importante en este estudio, que es sensible de ocultarse y al que se es más susceptible de llegar a través del diálogo propiciado por la entrevista.

4.2.2. Muestreo teórico: Experiencias de las personas participantes en la relación socioeducativa

Se realizan entrevistas a los binomios de educadores y educadoras sociales y las personas acompañadas. Respecto a los educadores y las educadoras sociales, se seleccionan y entrevistan a quienes hicieron aportaciones relevantes para el estudio en los *focus group*, que estén en disposición de seguir participando de la investigación y que puedan facilitar el acceso a la entrevista con una persona con la que mantienen una relación socioeducativa.

Respecto a las personas participantes en la relación, se comparten con los y las profesionales los siguientes criterios de selección para que puedan pensar en la persona idónea:

- 1- Las personas participantes deben tener el deseo y la disponibilidad para participar de manera libre y voluntaria en el estudio. Para ello, deben poder dar su consentimiento informado, libre y voluntario.
- 2- Se descartan aquellas personas que se encuentren, a juicio del/la educador/a social o de la propia persona, en una situación personal en la que su participación en el estudio pueda implicarle un perjuicio físico, emocional o social.

El hecho de acceder a las entrevistas desde los propios profesionales es útil en tanto que el contacto previo facilita el proceso. No obstante, supone una limitación en tanto que les conduce a seleccionar aquellas personas con las que tienen un vínculo positivo y una buena relación. Este hecho implica que no se puedan recoger ciertas tensiones y problemas de índole ético que puedan surgir con personas con las que tengan relaciones más complejas o turbulentas. Aun así, asumimos que este sesgo es aceptable puesto que la tesis doctoral no se centra tanto en las tensiones y problemáticas éticas, sino en caracterizar a nivel teórico y práctico la dimensión ética de la relación socioeducativa.

Siguiendo el método de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) la cantidad de entrevistas depende del momento en el que se llega a la saturación de la información. Teniendo en cuenta este criterio, se realizan en total 11 entrevistas entre octubre y noviembre de 2021 a los binomios que conforman la relación socioeducativa. En la tabla 20 se detalla su perfil y características. No se vincula el código del profesional con su código de participación en los *focus group* para garantizar su confidencialidad.

Tabla 20. Perfil y características de los binomios participantes en las entrevistas

Relación socioeducativa	Código profesional	Código participante	Ámbito de intervención	Servicio o equipamiento	Fecha entrevista
RS1	RSE1	RSP1	CAO	Medio abierto	30/09/2021-25/10/2021
RS2	RSE2	RSP2	ESE	Servicios sociales	08/10/2021-28/10/2021
RS3	RSE3	RSP3	ESE	Pisos para jóvenes tutelados y extutelados	11/10/2021-17/10/2021
RS4	RSE4	RSP4	CAO	Medio abierto	18/10/2021-25/10/2021
RS5	RSE5	RSP5	ESE	Infancia en riesgo, servicios sociales	19/10/2021-27/10/2021
RS6	RSE6	RSP6	CAO	Animación sociocultural y gestión cultural	25/10/2021-04/11/2021
RS7	RSE7	RSP7	ESE	Servicios sociales de atención primaria / sinhogarismo	22/10/2021-22/10/2021
RS8	RSE8	RSP8	CAO	Equipamientos juveniles, espacio joven	07/10/2021-07/10/2021
RS9	RSE9	RSP9	ESE	Educación de calle / Etnia gitana	01/11/2021
RS10	RSE10	RSP10	ESE	Infancia en riesgo y	08/11/2021-28/10/2021

				transición a la vida adulta
RS11	RSE11	RSP11	ESE	Infancia y adolescencia, servicios sociales
				06/11/2021-12/11/2021

Fuente: Elaboración propia.

El acceso a las entrevistas con los binomios se ve limitado en ciertos colectivos por la situación de vulnerabilidad que están viviendo, sobre todo aquellos relacionados con situaciones de violencia, infancia en riesgo, justicia juvenil, etc. Ciertamente esto supone una limitación en la naturaleza de las relaciones socioeducativas que se analizan, comprometiendo la heterogeneidad de los datos recogidos y dificultando la posibilidad de ofrecer el enfoque nomotético pretendido en esta investigación. Es por este motivo que se realizan 7 entrevistas complementarias a educadores y educadoras sociales de los ámbitos de más difícil acceso, renunciando, en este caso, a las visiones de las personas participantes de la relación socioeducativa. A continuación, en la tabla 21 se detalla su perfil y características.

Tabla 21. Perfil y características de las relaciones representadas por profesionales

Relación socioeducativa	Código profesional	Ámbito de intervención	Servicio o equipamiento	Fecha entrevista
RS12	RC12	ESE	Centro de acogida, infancia en riesgo	01/10/2021
RS13	RC13	CAO	Juventud y cooperación	05/10/2021
RS14	RC14	ESE	Infancia y familia	15/10/2021
RS15	RC15	ESE	Servicios sociales básicos	25/10/2021
RS16	RC16	ESE	Educador de reforma/justicia juvenil	28/10/2021
RS17	RC17	CAO	Juventud /gestión	05/11/2021
RS18	RC18	ESE	LGTB	15/10/2021
RS19	RC19	ESE	Atención a personas adultas, infancia y adolescencia en situación de violencia machista	28/10/2021

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Diseño y validación del guion de entrevista

Se opta por la modalidad de entrevista semiestructurada en tanto que las preguntas que guían la entrevista están preestablecidas por el modelo teórico y formuladas de manera abierta y semiabierta.

Los instrumentos de recogida de datos constan de un guion de entrevista para profesionales y otro para las personas acompañadas. El guion de entrevista para profesionales se diseña a partir de las categorías y dimensiones obtenidas en el modelo teórico integrado propuesto en la fase 2. Dado que el foco de esta recogida de datos está en las cuestiones directamente vinculadas con la relación socioeducativa, los bloques de contenido se componen por las dimensiones “acción socioeducativa” y “encuentro socioeducativo”. Además, se añaden algunas cuestiones que quedaron por profundizar en la fase 2 del estudio y la definición de relación socioeducativa ética que se da desde sus protagonistas.

El guion de entrevista para las personas acompañadas se diseña en función de aquellos bloques elaborados en la entrevista de profesionales y donde el impacto que genera en la persona es susceptible de recogerse. No obstante, se reduce el número de preguntas y se simplifica su lenguaje para adaptarse a las características de las personas.

Las preguntas en ambos guiones se diseñan siguiendo las indicaciones de Hernández et al. (2014): 1) preguntas generales y fáciles de contextualizar, 2) preguntas complejas, 3) preguntas sensibles y delicadas, y 4) preguntas de cierre. De esta forma, el guion de entrevista se estructura en los siguientes bloques de contenido: preguntas sobre la persona y su contexto, preguntas sobre la acción socioeducativa, preguntas sobre la relación socioeducativa, preguntas sobre la responsabilidad profesional y, por último, una pregunta final sobre la definición de la relación socioeducativa ética. La estructura de este guion es flexible por el carácter semiestructurado de la entrevista, existiendo la posibilidad de cambiar el orden de las preguntas o lanzar nuevas para profundizar en alguno de los temas que vayan surgiendo.

Para asegurar la validez del instrumento se realiza una validación por jueces de los dos guiones de entrevista, donde se les pide que valoren la comprensibilidad, la adecuación y la relevancia de las preguntas a 5 validadores. Su perfil corresponde a profesionales e investigadores del ámbito de la educación social y la investigación educativa, además de una persona experta en ética aplicada a la educación social. Los resultados de la validación se pueden encontrar en el anexo 7. Los guiones de entrevista para profesionales y personas acompañadas validados se pueden encontrar en los anexos 8 y 9 respectivamente. La relación de unidades de análisis y preguntas validadas se encuentra en la tabla 22.

Tabla 22. Relación de unidades de análisis con las preguntas de las entrevistas semiestructuradas

Dimensiones	Unidades de análisis	Preguntas profesional	Preguntas persona acompañada
Preguntas de contexto	Inicio de la relación	P1	P1
	Ámbito de la relación		
	Evolución	P4	
Definición de la RS ética	Definición de la relación socioeducativa ética	P18	P11
Axiología de la intervención	Responsabilidades profesionales	P16	P2
	Traspaso de límites	P17	-
F., D., e I. profesional	Identidad personal/profesional	P8	P5
	Reflexión sobre la práctica ética	P9	-
Concepción de la persona	Prejuicios	P2	P1
	Conocimiento de la persona acompañada	P3	-
Acción socioeducativa	Acompañamiento socioeducativo	P5	P3
	Problemas de libertad	P6	P4
	Pedagogía del riesgo	P7	P5
Encuentro socioeducativo	Vínculo (Incluye cuestiones de trato, consenso, y comunicación)	P10	P6
	Poder (incluye participación)	P12	
	Confianza	P11	P7
	Reconocimiento	P13	P8
	Cuidado	P14	P9
	Reciprocidad	P15	P10

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. Descripción del proceso de las entrevistas

El procedimiento de realización de las entrevistas se diseña a partir de las fases establecidas por Bisquerra (2012): preparación, desarrollo y valoración.

Para la preparación y planificación de las entrevistas, se realiza el primer contacto con los binomios a través de los educadores y las educadoras sociales referentes. Se les envía por correo electrónico toda la información necesaria para participar en esta fase del estudio y para explicar el proyecto y la propuesta de participación a la persona acompañada a través de una carta de presentación (anexo 10). Esta carta incluye las consideraciones éticas relacionadas con su participación, el uso de los datos y su confidencialidad. Posteriormente, se contacta por vía telefónica para resolver dudas y hacer aclaraciones. Esta llamada tiene como objetivo establecer un primer contacto con los binomios para romper el hielo, siguiendo las indicaciones de Seidman (2006). Se presenta de nuevo el proyecto, sus fases y sus objetivos, la demanda de colaboración en las entrevistas y la posibilidad de resolver las dudas que tengan. Finalmente, se acuerda con los binomios que aceptan su participación en las entrevistas la fecha y el lugar de realización, que siempre es acorde a los deseos y disponibilidad de las personas participantes. Algunas de las entrevistas se realizan online y otras se realizan en formato presencial.

En el momento de desarrollo se llevan a cabo las entrevistas a educadores/as sociales y a las personas acompañadas conjuntamente o por separado, según las preferencias de ambas personas. En todos los casos se realizan por separado siguiendo las preferencias y disponibilidad de las personas participantes, excepto con tres binomios, donde la persona participante de la relación prefiere hacer la entrevista con su educador/a social de referencia. Tanto los/las profesionales como las personas acompañadas saben que se realizan entrevistas a ambos y el contenido de las mismas. En cada entrevista se sigue el mismo procedimiento. En primer lugar, se lee y explica el consentimiento informado y se procede a su firma (anexo 11). Se graban las entrevistas, previo consentimiento de la persona, para poder acceder a la información en la fase de análisis. La entrevista tiene una duración aproximada de entre 45 minutos y 1 hora y se realiza en un lugar pactado entre la persona entrevistadora y las personas entrevistadas donde, estas últimas, se sientan cómodas y seguras. La entrevista gira en torno al guion de entrevista previamente elaborado y validado, y se deja claro que las preguntas giran en torno a los aspectos de la relación socioeducativa y que en ningún caso se les pregunta sobre situaciones personales, privadas o íntimas, sobre todo a las personas acompañadas.

Seidman (2006) considera que uno de los elementos más importantes a tener en cuenta en la entrevista es la relación que se establece con la persona entrevistada, la *compenetración* o el *rapport*. Para este autor, es necesario cuidar el momento en que se inicia la relación, su desarrollo y cómo termina. Aconseja que la relación se desarrolle de manera equilibrada, de tal manera que no sea una conversación fría y distante ni se convierta en una conversación de amigos. En las entrevistas, existe una relación de poder desigual y, aunque se debe mantener una distancia suficiente para no generar conflictos de interés o no producir un sesgo en la recogida de datos y su posterior análisis, también se debe garantizar la equidad y reciprocidad atendiendo a la identidad de la persona y prestando especial atención a elementos como la etnicidad, el género, la clase, la jerarquía, las diferencias lingüísticas, etc. Es por este motivo que las capacidades de la persona entrevistadora juegan un rol esencial en este momento. Siguiendo las recomendaciones de Hernández et al. (2014), Bisquerra (2012) y Qu y Dumay (2011), durante el desarrollo de la entrevista se adecuan las preguntas y su orden a las características de cada participante, se mantiene una actitud amistosa y de escucha activa, se regula el ritmo y la

dirección de la entrevista de forma compartida con la persona entrevistada y se procura que la comunicación se adapte a las normas y el lenguaje de la persona entrevistada.

Una vez finalizada la entrevista, se agradece a las personas participantes su colaboración, se les recuerda sus derechos y se les da un correo de contacto por si necesitan contactar con la investigadora. En esta etapa no hay una encuesta de valoración, pero sí que se les pregunta si les ha parecido bien la entrevista y si se han sentido a gusto a nivel informal.

4.2.5. Estrategia de análisis: paso 2 y 3 del método de comparaciones constantes

El análisis de los datos recogidos en las entrevistas se realiza a partir de las transcripciones de las entrevistas con el *software Nvivo 12*, continuando con el paso 2 del método de las comparaciones constantes y, a su vez, iniciando el paso 3.

En referencia al paso 2, se incorpora al modelo integrado el discurso de los educadores y las educadoras sociales y el de las personas a las que acompañan desde la perspectiva de su relación; refinando, modificando o ampliando las categorías establecidas y su contenido según su percepción. De la misma manera que en la fase anterior, también se corresponde a la codificación axial y abierta, ya que tienen la capacidad de renegociar y dar aportaciones al modelo analítico.

El inicio del paso 3 del método de las comparaciones constantes consiste en un proceso de delimitación a dos niveles: (1) en la teoría y (2) en las categorías (Glaser y Strauss, 1967).

(1) En el primer nivel, la teoría se solidifica en tanto que cada vez son necesarias menos modificaciones y matices en el contenido de las unidades de análisis, y se llega a la reducción de su contenido a una serie de conceptos transferibles a otras situaciones no estudiadas específicamente.

(2) En el segundo nivel, se produce una reducción de las unidades de análisis ya que la teoría se delimita y focaliza y se es capaz de distinguir sus elementos centrales.

4.3. Resultados

A continuación, se presenta una narrativa de cada caso con las aportaciones más relevantes dadas por el/la educador/a social y la persona acompañada. Por cada caso, se presenta una ficha resumen con datos básicos de perfil de la relación socioeducativa y se organizan las aportaciones en los cuatro bloques de contenido que conforman el guion de entrevista: contexto de la relación, acción socioeducativa, vínculo socioeducativo, responsabilidades y definición de la relación socioeducativa ética.

Las narrativas de las entrevistas complementarias a profesionales no se presentan como casos en sí debido a que no se incorpora la perspectiva de la persona acompañada. Sus discursos se incorporan directamente al análisis por categorías posterior.

4.3.1. Relación socioeducativa 1

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 23):

Tabla 23. Datos de perfil de la relación socioeducativa 1

Relación socioeducativa 1	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Hombre joven de entre 18 y 22 años que asiste al recurso de forma regular Educador de calle con 3 años de experiencia
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Educación de calle y medio abierto – Jóvenes
Duración de la relación	4 años
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia en un contexto de medio abierto. E1, educador de calle, se aproxima a P1, joven del barrio, que ya conocía a la educadora social que acompaña a E1, y se presentan. La relación se inicia de forma voluntaria, se mantiene durante cuatro años y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE1 tiene de RSP1 es buena, dice *“que era un chaval que era muy divertido. Que era simpático, que tenía ganas de hacer cosas. No de ir al colegio en este caso, porque recuerdo que la conversación era bueno, hace tiempo que no voy, no me apetece tal, pero, pero bueno, que se le veía como activo”*. Ve sus potencialidades y mantiene esta visión positiva a lo largo de los cuatro años. RSP1 recuerda que le cayó bien y que empezaron a hacer cada vez más actividades juntos.

E1 aprovechó la vinculación de RSP1 al recurso y, en una actividad organizada, aprovechó el pasar tiempo juntos para conocerle mejor y vincular con él. Utiliza las actividades de la vida diaria para generar espacios de vínculo y conocimiento mutuo.

hicimos un taller de cocina con él y otros colegas y entonces, bueno, a partir de ahí, pues entre que estás amasando la pizza, de que haces, bueno lo que toque, cruasanes. No recuerdo exactamente qué fue. Pero bueno, pues te vas presentando, mira, yo soy tal, la verdad es que trabajo como educador de calle y tal, entonces te empieza a explicar un poco su vida y empiezan a surgir diferentes conversaciones que poco a poco puedes acercarte a la persona y que la persona se acerque se acerque a ti (E1)

Eso hizo sentir a P1 libre y cómodo: *“muy bien, muy bien. Porque estaba cómodo, estaba haciendo las cosas bien, me dejaban hacer cosas. Estaba libre, me sentía cómodo, como en casa. Y mucha confianza, ya el primer día ya tenía mucha confianza con ellos. Me mostraron confianza.”*

Poco a poco, van compartiendo más momentos, al principio fortuitos y puntuales hasta que RSP1 empezó a coger confianza y forman la relación socioeducativa. RSE1 afirma que esto se debe a mostrar un interés genuino por la vida de RSP1 y ser capaces de canalizar sus necesidades y ofrecer recursos y herramientas útiles para RSP1. RSP1 considera a RSE1 como un hermano para él.

Acción socioeducativa

Para RSP1, la función de RSE1 es acompañar, ayudar y ofrecer oportunidades de desarrollo. Afirma que el acompañamiento de los educadores sociales del recurso le ha cambiado la vida: *“te cambian la vida, porque a lo mejor tu eres un niño que te portas muy mal y la estás liando por la calle, y luego cuando te vas con ellos te abren los ojos y te hacen ser mejor persona y tener cabeza”*.

Para E1, acompañar a RSP1 significa, por un lado, vincular. Es decir, ofrecer un espacio de confianza para que se sienta seguro a la hora de contarle lo que le sucede y poder ofrecerle consejo y apoyo sin juzgarlo a él ni a su situación: *“Y acompañar, pues eso es estar al lado, escuchar, saber, canalizar y no presionar, no. Al final esto es tiempo”*. Por otro lado, también lo relaciona con que la persona se empodere. Es decir, generar procesos de reflexión para que RSP1 sea autónomo y pueda desarrollarse. Considera que este posicionamiento es ético en tanto que permite a RSP1 ser protagonista de su vida y que tenga todos los recursos para que pueda gestionar su vida. RSP1 valora este acompañamiento porque ve que hay un interés y una preocupación por él: *“están encima de mí”, “joer, que me quieren”*.

Aunque RSE1 no ha tenido que tomar una decisión por RSP1 que pueda coartar su libertad, sí se ha encontrado en situaciones comprometidas donde tenía que informar de una situación que RSP1 le ha contado en confianza. Aunque RSE1 ve esa confianza como algo positivo para la relación, ve necesario clarificar su rol profesional y la información que puede guardar y la que no y las consecuencias que tiene contarle ciertas informaciones. Por su parte, RSP1 considera que tiene libertad de decidir, dentro de los marcos que establecen: *“Luego si no se puede no se puede, pero tú lo dices y si ellos pueden pues van a hacer lo que sea para que lo hagamos”*.

Respecto a la acción educativa, RSE1 considera que se ha arriesgado a nivel pedagógico con RSP1, ya que ha ejercido una influencia en él para que coja un camino académico que no sabe si tendrá éxito o será un fracaso más para su mochila, que según él ya está muy llena: *“es un chico que ha ido acumulando diferentes experiencias, muchas de ellas, pues que sigue cargando y que han sido negativas y lo que quieres es coger un camino, pues cómodo y que el que vaya bien para él y que lo sienta propio. Y cuando eso no pasa dices, joder es que soy culpable de haberle echado otra losa.”*. Para evitar este sentimiento de culpa ante la influencia y la autoridad moral que ejerce con RSP1, RSE1 ve imprescindible que la decisión haya sido reflexionada en base a las necesidades y oportunidades de RSP1, se le informe de todas las implicaciones que tiene iniciar ese proceso y se realice con su consentimiento. En este caso, volvería a tomar este riesgo puesto que lo ve como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo: *“Todo nos lleva a un sitio y si hemos descartado jardinería, hemos descartado mantenimiento y ahora estamos aquí, pues igual es que teníamos que llegar aquí”*.

Por otro lado, las acciones que RSP1 más recuerda, son aquellas que le generan felicidad: *“El Halloween de hará dos años. Hicimos un túnel del terror todos juntos, un grupo de amigos míos y de otros chicos. La verdad me lo pasé bien y es un momento que nunca voy a olvidar”*.

Para RSE1, quien es él y sus capacidades son importantes y tienen un impacto en RSP1. Se considera alguien paciente, con autocontrol y con capacidad de escuchar, y esto hace que RSP1 se sienta cómodo y escuchado. En este caso, quién es él como persona y profesional permite establecer un espacio cuidado donde la persona se siente respetada.

En su caso, los espacios de reflexión son escasos, la mayoría son a nivel individual en el traslado del trabajo a casa, aunque considera que es un hábito personal: *“En el día a día del trabajo como estás haciendo otras cosas igual tampoco te paras a pensar”*. Piensa que reflexionar de forma

crítica sobre el propio trabajo permite analizar alternativas de actuación y mejorar las futuras intervenciones, generando un impacto positivo en la relación con RSP1.

Vínculo socioeducativo

RSE1 considera que mantiene un vínculo sólido con RSP1, pero es consciente que esto puede cambiar en cualquier momento en función de las respuestas y el trato que le dé o de las necesidades y deseos de RSP1. Afirma que tanto en el caso de RSP1 como con cualquier otra relación socioeducativa, el vínculo es necesario a nivel ético para que las personas se dejen acompañar desde esa posición de autoridad moral e influencia positiva. Para RSE1, este vínculo también implica que hay aun afecto hacia la persona que hace que te genere dolor y angustia su situación. Afirma que luego tiene que gestionar estos sentimientos con el equipo: *“Forma parte de nuestro trabajo yo creo, y tampoco es malo”*. Esta vinculación educativa y afectiva la ve positiva para la persona, puesto que sitúa a ambos en un plano de igualdad: *“Y como estamos al mismo nivel, si me cuentas una cosa que me pone triste y lloro, pues lloro. Y ya está, me has puesto triste. No pasa nada. Sigues y ya está. Al final yo creo que eso acerca, no somos superhéroes, no somos dioses”*. RSP1, por su parte, muestra como el vínculo y la confianza establecida tiene un impacto afectivo en él, siente que *“me quieren”, “y que los quiero”*. Para RSE1, equilibrar el vínculo educativo y afectivo depende de cada profesional, pero ve la complejidad de hacerlo como una oportunidad de acercarse de forma ética a la persona.

RSE1 considera que RSP1 confía en él: *“saben que pueden contar contigo, sabes que estarás a su lado. Y por eso. Por eso pienso que cree en mí. En mí porque ahora estamos aquí, pero claro, en el grupo de educadores y educadoras, no soy el único”*. No obstante, considera que esta confianza es con todo el equipo que forma parte del recurso y que se va ganando a través del día a día y de acumular experiencias con RSP1. RSP1 afirma que confía en RSE1 y el resto de educadores sociales *“porque ellos te intentan ayudar. Y no sé, siempre están ahí [...] Ayudarme en todo. En todo lo que han hecho, en todos estos años, pues me han mostrado mucha confianza”*. Por ambos lados, la confianza se basa en la garantía de que los educadores sociales van a ofrecer salidas y respuestas a las situaciones con las que se vaya encontrando RSP1. Este hecho afirma que le hace sentir bien.

RSE1 no considera que haya una relación de poder, sino unos roles diferentes. RSP1 también percibe la relación de igual a igual. No obstante, RSE1 sí que ve necesario dejar claras sus funciones y cuáles son los límites, aunque también expresa que estos varían según el profesional. Explica que la confianza que se genera en el marco de la relación hace que en ocasiones se traspasen y que ahí es necesario ejercerlos, que serán más aceptados si previamente existe esa autoridad moral.

Según RSE1, RSP1 se siente respetado y valorado por el trato que le da y porque no le presiona para hacer algo, sino que espera a que sea él mismo quien sienta la necesidad de hacerlo. Por su parte, RSP1 expresa que lo que le hace sentirse respetado y valorado es el cariño y la importancia que le dan.

Para RSE1, estar ahí es que RSP1 pueda contar con él, para lo bueno y lo malo. Es ir a su graduación y también darle consuelo cuando pasa por un mal momento. Considera que cuida y se preocupa de RSP1, y que es algo normal después de cuatro años, pero que es un cuidado sano: *“o sea, no es cuidar de qué necesitas tener. Si no, bueno, pues eso, es estar por él, estar por cualquier chaval y estar bien, o sea, estoy contigo y estoy contigo me da igual alrededor”*. Considera que todos los actos que hace son una expresión de ese cuidado, un taller de cocina, una reacción de Instagram, etc.: *“Para mí eso es cuidar, y es algo tan sencillo como un corazoncito en Instagram”*. Remarca la importancia de que este cuidar no se vuelva dependiente

y para ello ve importante que la confianza y el cuidado sea a nivel de equipo e institución y no se personifique únicamente en el educador social referente. Por su parte, RSP1 se siente cuidado en la medida que están pendientes de él, en que muestran preocupación por lo que le pasa y en que le ofrecen apoyo y soluciones.

RSE1 siente que RSP1 le ha enseñado lo que es el espíritu de superación, la resiliencia. Esto afecta a RSE1, en tanto que le ayuda a relativizar sus problemas personales. P1, por su parte, percibe que él le ha enseñado al educador social justamente eso: *“que siempre hay salida. No sé. Que en el momento que esté, sea el que sea, puedes salir en cualquier momento, de donde sea. De cualquier problema y de lo bueno y de lo malo”*.

Responsabilidades profesionales

RSE1 considera que más que sentirse responsable de RSP1, lo importante es adquirir un compromiso con él. No considera que sea responsable de él, puesto que es él mismo quien toma las decisiones en su vida, pero sí que tiene un compromiso en dotarle de recursos y acompañamiento para que pueda tomarlas con mayor conocimiento y libertad. Aun así, acepta que se puede llegar a sentir culpable o propiciador de una situación en función del resultado de su actuación.

Cuando se le pregunta si alguna vez ha traspasado los límites de esta responsabilidad, afirma que con RSP1 no, pero que con otras personas sí. Por ejemplo, en una situación de mucha vulnerabilidad de una persona que RSE1 se encuentra al finalizar la jornada laboral. Una chica a la que conoce previamente del recurso que está herida y llorando con una situación emocional delicada. Entonces, aunque no fuera su responsabilidad, decide intervenir con la familia y acompañarla a un lugar seguro fuera de su horario laboral. Cuando se le pregunta, afirma que lo hace precisamente por ética profesional y porque si no esa noche no podría dormir: *“ahí sí que me sentí responsable de la chavala, y ahí sí que dije, es que si yo no me quedo aquí, yo no sé qué va a ser de esta chica. Entonces no me voy hasta que yo no sepa que esta chica se va a un sitio”*. Para el educador, fue importante saber que la chica estaba segura. Ya no por un sentido de responsabilidad profesional, sino por un sentido de humanidad.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE1, una relación socioeducativa ética es aquella donde se respeta a la persona y sus tiempos, que se basa en la escucha activa para dar soluciones adecuadas si existen y donde se adquiere un compromiso para hacer todo lo posible por la persona sin hacer falsas promesas.

RSP1 coincide en que lo más importante es el respeto hacia su vida privada y sus tiempos y la confianza, la cercanía y el cariño que le brindan.

4.3.2. Relación socioeducativa 2

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 24):

Tabla 24. Datos de perfil de la relación socioeducativa 2

Relación socioeducativa 2	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Mujer joven de 18 años que es derivada a servicios sociales mientras va al instituto Educativa social de servicios sociales con 15 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Servicios sociales especializados
Duración de la relación	2 años aproximadamente
Inicio de la relación	No voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia dentro del contexto de servicios sociales especializados. RSE2, educadora social del servicio, es alertada por el instituto de RSP2 debido a conductas de riesgo que presenta la chica. En la coordinación con el instituto le exponen que la chica presenta una situación de vulnerabilidad debido a las relaciones entre pares.

Contexto de la relación

Cuando RSE2 habla de RSP2, menciona que *“es una chica con muchas herramientas y muchas capacidades relacionales súpersanas”*. Su primera impresión fue que era una chica tímida y desconfiada, pero esta visión cambió rápidamente al ver que *“era una chica con mucha vitalidad, con muchísimas potenciales. Super amable, super alegre, muy capaz”*. En este caso, RSE2 pudo mantener una mirada abierta hacia RSP2 que permitió vencer las concepciones previas que le habían llegado del instituto.

RSE2 afirma que el traspaso dado por el instituto fue bastante objetivo y que, como conoce a los profesionales que trabajan allí, ya sabe interpretar cuál es la demanda sin dejarse influenciar por comentarios negativos: *“ya entiendo su forma de explicar las cosas y como que a veces, aunque no sea del todo éticamente correcta ya sé lo que quieren decir de alguna forma”*. Aun así, reconoce que sí estuvo condicionada por la información recibida de la madre de la chica. A pesar de ello, RSE2 es capaz de ver la situación y la necesidad detrás de las conductas de la madre y las herramientas que necesita para cambiar ciertos modelos de relación *“hemos ido trabajando y vimos que esta señora pues estaba en una situación muy complicada y cuando una está en una situación súper complicada y está el límite pues intenta lo que sea para poder conseguir el mínimo”*.

Por su parte, RSP2 reconoce que al principio sentía mucha desconfianza hacia la educadora social, puesto que la relación vino impuesta por el instituto, pero que poco a poco fue confiando en ella.

RSE2 pidió al instituto que le presentaran a RSP2 y trató de hablar con ella. También trató de vincularla a un centro abierto y la acompañó a ver qué hacían. Al ver que la chica se sentía más a gusto con la derivación al recurso, decidió seguir teniendo contactos regulares, pero de baja intensidad. RSE2 admite que en algunas ocasiones utiliza actividades de la vida diaria para conocer a las personas a las que acompaña, pero que normalmente, más que conocer a la

persona a fondo, intenta que la persona se vincule a un servicio que permita dar una atención más estrecha y continuada, como en los centros abiertos.

Acción socioeducativa

Para RSE2, acompañar a RSP2 es hacerla protagonista de sus decisiones y respetar sus tiempos: *“ella es la protagonista y dejárselo muy claro. Tú qué quieres hacer, con lo que tú quieres hacer yo te ayudo, te acompaño, lo que haga falta. Pero tú decides, tú tomas la iniciativa”*. En este caso, acompañar no fue activar recursos ni acompañarla a ellos. Acompañar fue informarle de que existían esos recursos y que podía acudir a ellos, y que si tenía algún problema cuando fuera podía recurrir a ella. RSE2 considera que este posicionamiento es ético porque evita asumir una actitud paternalista hacia la persona que no va a permitirle ganar agencia. Por su parte, RSP2 valora este tipo de acompañamiento que RSE2 le brinda, siente que para sentirse acompañada es importante que RSE2 se preocupe por cómo está pero que a la vez le deje tomar sus propias decisiones.

En este punto, RSE2 critica los tipos de acompañamiento en los servicios sociales: *“a veces los servicios somos muy paternalistas con algunas personas y muy crueles con otras”*. Es decir, o hay un sobre acompañamiento o un abandono. Afirma que este doble rasero en los servicios sociales depende de la impresión que causa la persona y de su grado de sumisión: *“cuando hay alguien que tiene una posición más fuerte, reconoce más sus derechos, reconoce más las obligaciones de los servicios y tiene un punto más exigente y que a veces puede pasar a la mala educación. Se tiende a rechazar estas personas”*. Esta respuesta “cruel” no deja de ser una expresión del ego paternalista del profesional, que se sitúa en una situación de poder abusiva hacia la persona cuando esta se presenta como poseedora de derechos. En este caso, para RSE2, un acompañamiento ético implica reconocer el derecho de toda persona a ser acompañada, es decir, esta voluntad de servicio.

RSE2 no ha tenido que tomar ninguna decisión difícil por RSP2, y RSP2 lo valora positivamente: *“ella me dijo que si quería ir a un sitio. Y yo en esos momentos no quería. Y le dije que no quería ir y que ella si más adelante si ya cambio de opinión, pues sí, pero que no quería ir. Y pues ella se lo tomó bien.”*. Sin embargo, RSE2 sí que ha tenido que hacerlo por otras familias que ha tenido que derivar a EAIA. Cuando tiene que tomar una decisión impuesta, ve importante no perder esta voluntad de servicio y ayuda. No lo enfoca como una decisión punitiva, sino como una oportunidad de recibir más apoyo: *“nosotros con nuestras herramientas no los podemos ayudar más, lo hemos intentado todo y tenemos que buscar otros profesionales que tienen más recursos”*. Aun así, reconoce que cuando se toman estas decisiones unilateralmente, las personas se enfadan, se sienten traicionadas y abandonadas. Para reducir ese malestar, ve importante continuar con el acompañamiento y dejar claro que pueden seguir contando con ella, aunque no le importa que la familia se enfade con ella si eso implica una mejor relación y mayores oportunidades de trabajo con los demás profesionales. En este caso, el malestar emocional de la persona acompañada hacia la educadora social tendría un sentido educativo.

RSE2 explica que asume riesgos en la acción educativa con RSP2. Por ejemplo, dejar que sea RSP2 la que decida si quiere seguir sus estudios o no y no ofrecer un acompañamiento más intensivo para que continúe con su itinerario formativo. Es decir, el hecho de permitir a la persona que decida y actúe por sí misma lo ve como un riesgo que es necesario tomar para darle poder y control sobre su vida. RSE2 repetiría este tipo de acciones ya que considera que realmente ofrecen soluciones a largo plazo, y además puntualiza que esto se da poco en servicios sociales: *“cuando hay alguien con quien tienes un vínculo que te permite hacer un trabajo que pueda ser útil para su crecimiento como persona. Intento hacerlo porque es que si no... [...] vamos de urgencia en urgencia y esto es muy desesperante”*. En este caso RSE2 cree

que es necesario arriesgarse para que la persona pueda crecer y no se vuelva dependiente del recurso.

Para RSE2, quién es ella y cómo se muestra hacia las personas acompañadas es muchas veces el único recurso que puede tener una incidencia en su vida, sobre todo cuando viven situaciones complicadas por motivos estructurales (vivienda, alimentación...). Afirma que, además de estas problemáticas, estas personas tienen que aguantar tratos despectivos y crueles en los servicios y que muchas veces lo único que se puede hacer es trabajar para que las personas experimenten y normalicen relaciones de buen trato: *“cuando yo atiendo a las personas, lo que sí que puedo hacer y depende de mí es tratarlas con respeto y con ética, de forma que estas personas vean o que vivan, que cuando tú vas al servicio público se las trata bien, con respeto y con ética, y que normalicen este trato”*. Para ella, mostrarse humana, tratar bien a las personas, no es solo una acción educativa sino también una forma de cuidado.

RSE2 reflexiona mucho sobre las situaciones profesionales y las alternativas de actuación y relación que tiene. Esta reflexión la hace a nivel individual. En su caso, las reflexiones de equipo ocurren de manera informal en los pasillos y de forma muy puntual en espacios formales: *“Espacios formales ahora casi no tenemos. Es, a veces es entre pasillos así, que sales de una entrevista y antes de entrar la siguiente, pues la compañera que encuentras, pues te desahogas un poco y dices, ay, que me he equivocado con esto, que no sé qué”*. La reflexión ocurre, básicamente, como un diálogo interior entre lo que ha hecho y lo que podía haber hecho y como confesiones entre pasillos.

Vínculo socioeducativo

RSE2 considera que mantiene un vínculo permanente pero no intenso con la chica porque RSP2 vincula mucho más con los referentes del centro abierto. Considera que, para mantener un vínculo ético, no es tan importante que el vínculo sea intenso o cercano, sino que lo más importante es *“tener el tipo de vínculo que les sirva esta persona [...] Es decir, que sean vínculos que, sobre todo, fortalezcan a la otra persona”*. Lo importante es que RSP2 vincule con alguien, y como en este caso ha sido con los referentes del centro abierto, ve importante preservar y cuidar que ese vínculo se mantenga. También por coherencia, puesto que la cantidad de trabajo en servicios sociales no permite sostener en el tiempo una vinculación cercana y continua. Aun así, RSP2 siente que RSE2 es alguien importante para ella y se siente unida a la educadora social. La ve como una amiga: *“Es como si fuera ya un como una amiga cercana. No sé”*.

RSE2 considera que mostrar su parte personal puede ser muy útil en su trabajo, siempre y cuando tenga una función educativa. Intenta que el vínculo no pase a un plano más privado y personal, para que no afecte a otras esferas de su vida.

RSE2 considera que RSP2 confía en ella, a pesar de la desconfianza y las reticencias del principio. Esta confianza no significa que pueda contarle sus intimidades, sino que RSP2 pueda confiar en que puede acudir a ella. La confianza en este caso no es estar presente, sino estar disponible. Así lo siente RSP2, *“me demostraba que podía confiar en ella, me daba como soluciones y todo eso, entonces yo ya le iba contando las cosas así más abiertamente”*. Siente que puede contarle sus cosas y que la va a escuchar, que está disponible. Además, lo que más valora de ella es su sinceridad y que puede contar con ella, ya que le ofrece soluciones.

Aun así, RSE2 reconoce que hay una relación de poder, aunque trata de que el rol sea lo más horizontal posible. Vuelve a hablar de este enfoque hacia la persona, afirmando que es necesario traspasar ese poder. Es decir, que su poder precisamente es poder ofrecer herramientas para que sea RSP2 quien tome las decisiones de su vida.

Para RSE2, es importante reconocer la situación, las emociones y el sufrimiento de RSP2 para que se sienta valorada y respetada. Para RSP2, es importante que respete sus decisiones y afirma que no todos los profesionales lo hacen. Cuando le preguntamos a RSE2 si cuida de RSP2 responde *“Me gustaría cuidar, poder cuidar mucho más los vínculos, la presencia, recordar que estamos ahí y me atrapa la vorágine del día a día”*. Para RSE2, cuidar es estar disponible. RSP2, por su parte, se siente cuidada porque le da soluciones, porque puede contar con ella y porque es cariñosa.

RSE2 siente que RSP2 le ha enseñado que tiene mucha capacidad y potencialidad y que disfruta de las cosas que hace, y es una forma de hacer que le gusta y que aplica para ella también. Por su parte, RSP2 ha aprendido a confiar en las personas y a abrirse, aunque no es consciente de la influencia que tiene en RSE2.

Responsabilidades profesionales

Cuando se le pregunta por sus responsabilidades, RSE2 afirma que ha hecho una evolución en este sentido. Considera que, si cree realmente en traspasar el poder, también tiene que traspasar la responsabilidad. Es decir, no puede sentir que ella es responsable de RSP2: *“sí yo realmente creo en dar, en traspasar el poder a esta persona y que ella sea la protagonista, la voy a hacer protagonista de verdad. Y le voy a pasar la responsabilidad de verdad. Porque sino, de alguna forma veo que no es honesto”*. Su responsabilidad, en todo caso, es ofrecer propuestas que RSP2 pueda coger, entender y utilizar, pero no se siente responsable de las decisiones que toma la chica. Así lo entiende RSP2, que afirma que la responsabilidad de la educadora social es ayudarla, cuando se le pregunta por las funciones de la profesional.

Aun así, RSE2 acepta que ha pasado los límites de esta responsabilidad en muchas ocasiones. En su caso, se ha sentido muy responsable de familias del servicio hasta el punto de generarle ansiedad y una baja laboral:

hace unos años llegué a tener una ansiedad complicada, tuve que estar de baja y todo porque era al principio de los temas de vivienda, que empezaban a quedarse familias sin casa y no había pisos de emergencia social y no sabíamos dónde ponerlos. Y no paraban de llegar familias cada semana y familias con las que tú estabas haciendo un proceso y de golpe ver que se quedan sin casa y claro, todo lo que podías estar trabajando se va...(RSE2)

En este caso, no se hizo ninguna intervención que fuera más allá de sus límites profesionales, pero causó tal malestar moral a la profesional que llegó a afectarle a nivel de salud.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE2, una relación socioeducativa ética es aquella en que ambas partes toman responsabilidad en el proceso de mejora de la persona. Esta relación, tiene que ser respetuosa y útil. Para RSE2 esto significa que se tiene que basar en el interés de la persona, desarrollarse en los tiempos que esta marque y que tenga un sentido educativo. También afirma que es una relación donde se utiliza el poder profesional con un sentido de ayuda y que esto implica que el educador o la educadora social tiene que estar disponible para la persona.

Para RSP2, lo importante es tener respeto, empatía y valores. Respeto en el trato: *“Porque hay gente que no te chilla, pero te hablan muy mal. Es como que luego te arrepientes de haber ido ahí a contar tus problemas, porque si te están hablando de esta manera, pues ya no tienes ganas de volver”*. Empatía con los problemas de las personas y su sufrimiento, y valores que permitan a las personas entenderse.

4.3.3. Relación socioeducativa 3

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 25):

Tabla 25. Datos de perfil de la relación socioeducativa 3

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Joven extutelado de entre 18 y 21 años que viajó solo a España cuando era menor de edad Educativa social, coordinadora de piso de transición a la vida adulta para jóvenes extutelados, con 18 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Pisos de transición a la vida adulta – Educación social especializada
Duración de la relación	2 años
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación se inicia al ingresar el joven en un piso para jóvenes extutelados. RSE3, educadora social referente del centro lo acoge e inicia su acompañamiento. La relación socioeducativa se inicia de forma voluntaria, en tanto que el joven accede al servicio por voluntad propia, y se mantiene durante 2 años, hasta que RSP3 abandona el recurso.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE3 tiene de RSP3 ocurre en el momento que se conocen, puesto que no ha habido un traspaso de información previo. Para RSE3, esta impresión es grata y sorprendente por la actitud impresionada y agradecida de RSP3 hacia el recurso, lo cual chocó a la educadora social puesto que afirma que no se ha vuelto a encontrar un chico así: *“me sorprendió cómo era, me sorprendió su proyecto de vida, lo claro que tenía las cosas para ser un chico tan joven”*. Reconoce que esta sorpresa viene dada por los prejuicios que se tienen de las personas jóvenes a las que acompañan. Ve a RSP3 como un caso de éxito y reconoce que no sabe si se va a repetir. También matiza que vio a RSP3 muy perdido al inicio y que su primera impresión cambió con el tiempo a medida que lo fue conociendo y RSP3 le fue demostrando *“un saber ser, estar y hacer tremendo para la edad que tiene”*. Por su lado, RSP3 también tuvo una buena impresión de RSE3, la vio con ganas de ayudar y con unos objetivos compartidos. RSP3 se sintió bien al entrar al recurso por la presencia de RSE3: *“los primeros días la realidad es que venía más horas de las que tenía que hacer para que nosotros en estos primeros días no sintiéramos que estábamos solos”*.

Para conocerse mejor, hicieron muchas tutorías formales e informales. RSE3 hizo uso de muchas actividades de la vida diaria dentro del contexto comunitario, *“salir de casa, el conocer el barrio, el sentarnos en una terraza”*. Lo importante, dice, es funcionar como una unidad familiar, aunque tiene claro que no hay unos lazos familiares: *“nosotras no somos madres, no somos hermanas, no somos tías. Somos educadoras, no, pero sí que pretendemos estar detrás de ellos”*. Con esto se refiere a que cubren las necesidades de cuidado y vínculo que no se dan por parte de la familia. También ve importante la presencia en el día a día de RSP3, tanto en el hogar como en el barrio, y la comunicación a través de la palabra.

Para RSP3, la relación ha ido evolucionando hacia la confianza, destaca las actividades cotidianas fuera del centro (salir a comer, ir al cine), llegándola a considerar como una amiga: *“Ella era mi*

educadora y mi tutora, pero a veces salíamos de esa zona y salíamos al cine. Es como amigos, no como una educadora del piso”.

A través de estas actividades, se forma un vínculo muy fuerte tanto a nivel educativo como afectivo. Afirma que ha habido momentos en que ha pesado más el vínculo afectivo que el educativo y a la inversa, pero que lo afectivo siempre ha estado presente y reconoce que en algunos momentos *“ha costado encontrar los equilibrios entre lo educativo y lo afectivo”*. RSE3 y RSP3 siguen manteniendo una vinculación aunque haya finalizado la relación socioeducativa.

Acción socioeducativa

Aunque para RSP3 la función de la educadora social estaba relacionada con su proceso laboral y académico, para RSE3, *“acompañar es estar”*. Para ella, acompañar es dar apoyo en todas las esferas de RSP3 y, a su vez, procurar que haya una transferencia de conocimientos y bienes culturales que permita a RSP3 *“hacer una lectura del mundo”*, lo cual se vincula con el desarrollo de su agencia y, a su vez, hacer un trabajo afectivo y de sostén emocional.

RSE3 trata de acompañar buscando lo educativo en lo cotidiano. También matiza que ese estar, ese acompañar, no puede invadir la vida de RSP3. Esta forma de acompañar, para RSE3, es ética porque permite realizar el trabajo educativo desde el conocimiento, la confianza y la autoridad moral. A RSP3 le ha servido este tipo de acompañamiento, ya que, tal como afirma, *“había cosas que a mí me daba miedo hacer, y ella siempre me daba una motivación para tirar hacia adelante”*. RSE3 le hizo ver en todo momento sus capacidades y lo acompañó en aquello que se propuso: *“me dio una motivación para poder tener confianza en mí mismo, porque no la tenía”* (RSP3). RSP3 se sintió acompañado, aun sabiendo que había cosas que solo podía hacer él: *“siempre había un momento donde yo sentía que ella estaba a nuestro lado”*. Según el chico, lo más importante para sentirse acompañado es la disposición de RSE3 y su compromiso. Destaca el hecho de que cumpla con lo que le ha prometido.

RSE3 relata que tuvo que tomar una decisión difícil por RSP3 en el momento de salida del recurso. En este caso, la decisión fue difícil tanto para RSP3 como para RSE3, ya que la administración decidió que RSP3 tenía que salir del recurso porque consideraba que ya había cumplido los objetivos educativos. RSE3 sin embargo consideraba que RSP3 todavía estaba en una situación vulnerable y fue difícil para ella tomar esa decisión porque se ubicó desde un rol maternal. RSP3 se sintió abandonado y tenía mucho miedo según RSE3. Para gestionar la situación, RSE3 tuvo la ayuda de compañeros de trabajo, que le ayudaron a ver que estaba tomando la decisión desde una posición afectiva y no educativa: *“Y ahí sí que pude hacer, ahí sí que tuve que plantarme y hacer esa diferencia de vínculo afectivo, vínculo educativo y decir vale. Confía en lo que tú has transmitido y confía en lo que ellos han adquirido”*. Viéndolo con perspectiva, volvería a tomar la decisión de tramitar la salida del recurso, puesto que a la larga vio que RSP3 sí que estaba preparado para salir, y que estaba adoptando un rol afectivo y no educativo. Para RSE3, esta decisión tenía muchas implicaciones éticas tanto por una cuestión de igualdad de oportunidades (las personas jóvenes autóctonas de 20 años no suelen emanciparse y vivir autónomamente) y por una cuestión de cuidado, que el joven tenga los apoyos necesarios para afrontar las etapas de la vida.

RSP3, por su parte, considera que siempre ha sido capaz de tomar decisiones en la relación, pero valora positivamente la influencia que tuvo RSE3 para hacerle cambiar de opinión. Por ejemplo, cuando no quería estudiar y ella le animó a hacerlo: *“yo solo quería hacer un PFI. Es una decisión que decidí yo, pero ella me dijo que no, que no iba a hacer un PFI, que iba a hacer un grado medio, por ejemplo [...] Ella sabía que yo no quería hacerlo porque tenía miedo”*. RSP3 valora

positivamente la influencia que ejerció RSE3 en él, desde la libertad de saber que la decisión final era suya. Le permitió vencer sus propias concepciones limitantes de sí mismo.

Respecto a la acción educativa, RSE3 afirma que aplica la pedagogía del riesgo. Pone de ejemplo otras personas jóvenes a las que les ha dado permisos de salida del recurso o dejar que sus amigos entren al piso, sin la autorización de la administración. Considera que estas acciones tienen un riesgo, pero también un impacto ético en el joven. Ayuda a los jóvenes a sentirse normales cuando los trámites burocráticos de la administración no facilitan que socialicen en contextos normalizados: *“Porque es que son chicos que están etiquetados tan estigmatizados, que también el hecho de que tú le dejes ir a dormir con un amiguito a su casa, con la familia de otros chicos o que ese chico pueda venir a casa y comer con ellos, acaba por normalizar la situación”*. En este caso RSE3 tiene claro que no piensa dejar de llevar a cabo este tipo de acciones arriesgadas, porque considera que van en pro de la dignidad de las personas jóvenes a las que atiende y responde a una cuestión de igualdad de oportunidades y justicia social.

Para RSE3, sus valores personales y su actitud militante y activista tienen un impacto ético en la experiencia de RSP3. Afirma que gracias a su posicionamiento ético-político personal y profesional, RSP3 ha podido experimentar algo lo más cercano a una familia, un acompañamiento adulto. También el poder expresar sus ideas políticas (sin hacer partidismo afirma) y personales hace que los jóvenes vean que es honesta y confíen en ella.

En el caso de RSE3, afirma que reflexiona constantemente sobre el tipo de relaciones que establece con las personas acompañadas. Estas reflexiones ocurren en espacios privados y también haciendo terapia personal. A nivel profesional, las reflexiones se comparten en alguna ocasión con las compañeras de trabajo buscando espacios de cuestionamiento de la propia práctica, pero remarca que se dan mayoritariamente en el ámbito privado. Considera que reflexionar sobre su propia práctica ayuda a ver el impacto que tiene su actuación en las personas jóvenes y a mejorar el acompañamiento.

Vínculo socioeducativo

RSE3 destaca la importancia de que, tanto con RSP3 como con el resto de personas a las que acompaña, opere un vínculo afectivo y un vínculo educativo a la vez: *“Yo puedo hacer mi trabajo de 2 maneras, desde un vínculo que es puramente de control, de gestión, de seguimiento o ir jugando con estos vínculos, educativos y afectivo. Yo pienso que en un contexto residencial se tienen que apoyar un vínculo sobre el otro”*. No obstante, afirma que olvidar el vínculo educativo es un error común y es lo que le llevó a ella a adoptar una actitud maternalista con RSP3 y fue, precisamente, apoyarse en el vínculo educativo lo que permitió a RSP3 avanzar. RSP3 se siente unido a RSE3 porque considera que puede contar con ella.

Según RSE3, el vínculo educativo es necesario para poder trabajar con las personas desde una mirada ética, en cambio, no considera de igual manera el vínculo afectivo: *“Y ahí también operará el vínculo afectivo, está claro, ¿eh? Pero si el educativo no existe, cuando un chico no puedes, es el típico chico de con ese chico no puedo”*. Para RSE3, el vínculo afectivo y educativo tiene un impacto en RSP3 y el resto de los chicos que atiende por *“una cuestión de justicia social”*, puesto que considera que les sitúa en una posición de igualdad con respecto al resto de chicos y chicas que sí tienen este tipo de vínculos que les ayudan a crecer durante su juventud. También afirma que tiene un impacto en ella misma y que es un riesgo que corre por la reciprocidad de las relaciones: *“Ellos están. Las personas a las que acompaño están, y yo también estoy acompañada por ellos”*. Reconoce que le surgen dificultades con la distancia o proximidad óptima, aunque cuando reflexiona sobre ello, se da cuenta que todo tiene una intencionalidad educativa detrás, aunque las relaciones sean muy horizontales.

En general, RSE3 cree que todos los chicos a los que acompaña confían en ella. Cuando se le pregunta por los motivos, afirma que la clave de esa confianza es la claridad, la sinceridad y, desde un primer momento, confiar en que esa persona puede aprender. RSP3, por su parte, afirma que puede confiar en ella porque *“la educadora lo que nos dice, lo hace. Lo cumple”*. También afirma que no todos los educadores sociales con los que se ha encontrado lo hacen.

Respecto a las relaciones de poder, RSE3 es consciente del poder que tiene sobre los chicos y de la relación asimétrica que se crea por ello. Aun así, evita en el máximo de situaciones posibles ejercer ese poder, hablándoles de forma cercana y mostrándose tal y como es. Afirma que esto tiene un impacto positivo en ellos, ya que no están acostumbrados a este tipo de trato y eso les genera confianza. Cuando debe tomar alguna decisión de carácter más autoritario, trata de hacerlo desde la función educativa *“siempre intento impregnar todas mis decisiones de aquello educativo”*. Por ejemplo, cuando alguien se salta una norma, trata de explicar el porqué de esa norma e invita a quienes les afecta a cuestionarla y a proponer alternativas. RSP3 expresa que la relación con RSE3 es de respeto y confianza, puesto que nunca ha tenido miedo de decirle cualquier cosa ni de su reacción.

RSE3 afirma que, en general, los chicos a los que atiende se sienten respetados, aunque en ocasiones expresen lo contrario. Según su experiencia, este respeto lo muestran con sus actuaciones educativas, cuando les ayudan a tramitar la nacionalidad o el permiso de residencia, cuando redacta informes favorables para ellos o cuando les consiguen un puesto de trabajo. Es decir, cumpliendo con los acuerdos. RSP3 destaca el respeto de la educadora social por sus opiniones. Otra muestra de respeto que destaca es el espacio que tienen una vez por semana para reunirse entre todos los residentes del piso para mejorar la relación: *“si tú dices alguna cosa que se tiene que cambiar y das tu opinión, ella lo respeta y o valora”*.

RSE3 define estar ahí de la siguiente forma: *“que haya alguien acompañando cuando se necesita y cuando no se necesita también. Que haya alguien”*. Para RSE3, estar ahí es dar sostén a la persona. Afirma que cuida de RSP3 y del resto de chicos. Entiende cuidar como un preocuparse por ellos. Considera que cuidar es importante a nivel ético porque las personas necesitan amor, sentirse escuchadas, tener a alguien a quien acudir. RSE3 hace referencia a un amor profesional, y se pregunta: *“¿Es que quién no lo necesita, que le cuiden?”*. RSP3 relata el momento en que se conocieron: *“Y tenía un papel donde escribió, bienvenidos a vuestra casa en árabe. Lo hizo en árabe. Ese día pensé que esa persona era la persona que necesitaba para llegar a mis objetivos”*. RSP3 con ese gesto se sintió acogido.

Cuando se pregunta a RSE3 qué ha aprendido de RSP3 y de los chicos a los que atiende, hace referencia a la singularidad de cada persona y a la necesidad de comprender a la persona desde la situación individual que ha vivido. RSP3, por su parte, expresa que ha aprendido a confiar en sí mismo, pero no tiene conciencia de haber influido en RSE3 de alguna manera.

Responsabilidades profesionales

RSE3 reflexiona sobre cómo es el vínculo afectivo lo que le hace sentir responsable de la persona a la que acompaña. En este sentido, destaca la importancia de entender a la persona como un sujeto libre capaz de tomar sus propias decisiones. También relaciona la responsabilidad que siente con las expectativas que tienes sobre la persona *“a cómo esperas que reaccione y que sea, que haga... Y a veces sí que asumimos”*.

Reconoce que se ha saltado sus propios límites de la responsabilidad en numerosas ocasiones, aunque también afirma que con el tiempo ha aprendido a regularlo. Sin entrar en ejemplos concretos, explica que se ha saltado la norma en algunas ocasiones, pero que siempre ha habido un argumento pedagógico detrás. Su recurso, en estos casos, es la revisión personal a través de

psicoterapia, para supervisar las prácticas que le han causado un malestar y la han llevado a este tipo de actuaciones.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE3, una relación socioeducativa ética es aquella donde la persona se siente libre, poseedora de derechos y con capacidad de tomar decisiones en su vida. Es aquella relación donde se le facilitan los conocimientos para que la propia persona pueda actuar con agencia y con igualdad de oportunidades.

Para RSP3, una relación socioeducativa ética es una relación basada en el respeto, la libertad para dar su opinión y la confianza. También afirma que no todos los educadores sociales con los que ha tratado cumplen con estos principios.

4.3.4. Relación socioeducativa 4

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 26):

Tabla 26. Datos de perfil de la relación socioeducativa 4

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Joven trans de 18 años que asiste al recurso de forma regular Educativa de calle con 6 años de experiencia
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Educación de calle - Jóvenes
Duración de la relación	Dos años y medio aproximadamente
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se sitúa en un contexto de medio abierto. RSE4 inicia su trabajo como educadora de calle y es RSP4 que, como ya estaba vinculada al recurso, toma la iniciativa y se le aproxima. La relación socioeducativa inicia de forma voluntaria, se mantiene durante 2 años y medio y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

La primera impresión que tiene RSE4 de RSP4 es que: *“era una persona super divertida, muy valiente también, porque teniendo en cuenta toda su situación, de transición, homosexualidad, etcétera. [...] Entonces pensé no veas, realmente las narices que tienes de poder, de ella querer expresarse como quiera”*. Desde un primer momento tuvo una concepción positiva y de reconocimiento hacia RSP4, aunque reconoce que con el tiempo pudo ir viendo sus necesidades y debilidades, aunque siempre las enfoca como objetivos de trabajo. RSP4 no recuerda qué impresión tuvo de la educadora social.

La principal estrategia de RSE4 para conocer mejor a RSP4 es estar disponible. Atender todas sus llamadas y moverse en los espacios de RSP4, sin esperar a que ella fuera al recurso. Otras estrategias que utiliza son las actividades de ocio y acompañamientos, donde a través de otras actividades puede personalizar el trato. Por ejemplo, es consciente que RSP4 valora mucho sentirse escuchada y por ese motivo trata de estar pendiente de ella, aunque sin dejar de lado al resto de jóvenes del recurso.

Dado el carácter abierto y confiado de RSP4, la relación es intensa desde un principio y enseguida se consolida y hay buena conexión. RSP4 enseguida vio esa relación como una oportunidad y un

recurso al que acudir. Confiesa que al principio le explicaba solo las cosas del colegio, pero que con el tiempo ha ganado confianza y ahora le cuenta *“todo, todo”*.

Acción socioeducativa

Para RSP4, acompañar es ofrecer ayuda ante los problemas que le van surgiendo (educativos, sentimentales...). Para RSE4, acompañar a RSP4 significa, por un lado, tenerla en cuenta en todas las actividades y animarla a participar y, por otro lado, atender sus necesidades personales y buscar los recursos que den respuesta a ellas. Para ello, afirma que se necesitan una serie de competencias personales y profesionales, y destaca las habilidades comunicativas. También que el acompañamiento debe ir hasta donde la persona quiera. A veces será un acompañamiento físico a un lugar concreto, otras será un acompañamiento emocional y personal más profundo. RSP4 se siente acompañada porque hay confianza para contarle su situación, porque sabe que se sentirá escuchada cada vez que acude a ella, por el cariño que va a recibir y también porque tiene la certeza de que recibirá un consejo que le será útil. Acompañarla también ha sido interesarse por RSP4 y su proceso, y estar en conexión y comunicación con el resto de los/as profesionales que la atienden: *“siempre habiendo un seguimiento detrás, no un ah, vale, pues ya te hemos derivado y ya está. Y tú te espabilas. [...] Comunicándonos entre profesionales, viendo cuáles eran las mejores alternativas para para ella”*.

Para RSE4, este acompañamiento más intenso es ético porque es el que le sirve a RSP4: *“supongo que también depende mucho de como sea cada persona. En el caso de ella, pues la manera más fácil que he tenido para funcionar ha sido esta”*.

RSE4 reconoce que se encontró en un dilema moral con RSP4. RSP4 estaba haciendo una demanda que implicaba cierto grado de madurez y RSE4 no tenía claro que esa fuera una decisión reflexionada, por experiencias de fracaso previas, así que decidió no dar respuesta a la demanda. La gestión que hace de esta situación es, por un lado, no plantearlo como un no, sino como una decisión pospuesta, mientras le ofrece toda la información que necesita para tomar una decisión más reflexionada. Afirma que el impacto para RSP4 no ha sido negativo, puesto que, aunque sigue verbalizando ese deseo, no muestra una afectación emocional ni una insistencia excesiva. Es por este motivo que RSE4 volvería a tomar la decisión, puesto que siempre ha dejado claro a RSP4 que ella es una persona independiente y puede tomar esa decisión en cualquier momento. En este caso, RSE4 está ejerciendo su autoridad moral con RSP4, buscando la mejor opción desde su punto de vista profesional. RSP4, por su parte, recibe estos consejos desde esa autoridad moral. Sabe que los consejos que le da la educadora social están enfocados a su bien y confía en que le serán útiles, también expresa que se siente en libertad de cogerlos o no. Pone el siguiente ejemplo: *“yo primero quería estudiar estética, y me apuntaron a enfermería. Entonces ella me dijo, si no te gusta déjalo y ponte a estética que es lo que te gusta de verdad. Y pues nada, pues estuve pensando y pensando y sí, lo dejé y ahora estoy en estética.”* Aceptar el consejo de RSE4, enfocado en sus deseos y en una práctica de libertad, hace sentir bien a RSP4.

RSE4 también ha sentido que se arriesgaba en alguna intervención, aunque da otro ejemplo fuera de la relación. En este caso, con una chica que tenía miedo de mostrar su identidad trans. Prepararon todo un escenario para que la persona, en una fiesta, pudiera tener la opción de disfrazarse si quería, sin saber si ella podría llegar a plantárselo. Al final, la chica decidió hacerlo. La educadora social gestionó la situación ofreciendo un trato cercano y de apoyo, *“Tratarlos como otra persona a la que puedo querer”*. Según la educadora social repetiría esta acción porque hubo un impacto positivo en esta chica, ya que verbalizó que lo había pasado bien y que sentía que ese era un espacio de confianza.

Por su parte, las acciones que RSP4 más recuerda están relacionadas con el apoyo que recibió en un momento en el que estaba muy mal. La capacidad de RSE4 de ofrecer recursos específicos y de acompañarla emocionalmente hace que RSP4 lo recuerde con especial cariño, puesto que sentía que no tenía apoyo de nadie más: *“A día de hoy sé quien soy u lo que quiero en un futuro. Y eso es lo que nunca voy a olvidar. [...] Gracias a ella estoy bien, hoy, mañana y pasado”*. Se puede observar como para RSP4, las acciones educativas más significativas son las acciones de cuidado y apoyo.

Para RSE4, quien es a nivel personal influye mucho en el trabajo con RSP4. Afirma que *“que para ser educadora también tienes que tener ciertos valores o cierta educación o saber tratar con las personas, tener empatía, saber escuchar... Entonces son cosas que considero que tengo”*. Sus ideales, sus valores personales, la conforman como profesional y eso tiene un impacto positivo en las personas a las que acompaña. No obstante, matiza que la forma de ser de cada persona es diferente y que puede ser que la personalidad como profesional de cada uno pueda influir de forma negativa en la persona. En estos casos, ve necesario pensar en cómo será esta influencia para modular el impacto que la interacción del educador o educadora tiene en la persona: *“Hay personas que a lo mejor una personalidad así la van a recibir bien y hay otras personas que no les va a gustar, entonces tú también como profesional es importante saber de qué manera le puede influir tu manera de ser”*.

También reflexiona mucho sobre su práctica, pero lo ve negativo en algunas cuestiones porque considera que tiene una visión muy crítica de sí misma. Lo ve positivo, por un lado, porque la ayuda a mejorar; pero, por otro lado, lo ve negativo porque puede resultar muy autoexigente consigo misma. Es una conversación consigo misma, que a veces verbaliza con sus compañeros de manera informal: *“bueno, no se habla. O sea, quiero decir si tú das a que se hable se acaba hablando”*. Estas reflexiones las ve positivas para la persona porque permite ofrecer mejores respuestas y caer en cuenta de los propios errores.

Vínculo socioeducativo

RSE4 considera que el vínculo con RSP4 es positivo y que tiene mucho en cuenta a los educadores y las educadoras sociales del recurso. Para RSE4, el vínculo es importante a nivel ético porque permite profundizar y entender mejor la realidad de la persona, y eso es lo que permite comenzar a trabajar: *“Cuando hay realmente una confianza, cuando hay un pienso en ti, me acuerdo. Ahí es cuando realmente ves. Cuando hay un reconocimiento, entonces todo esto es súper importante para poder trabajar cualquier cosa”*. Para RSE4, el vínculo permite ver a la persona desde un sentido ético, preocuparse por ella.

También considera que tiene implicaciones para ella tanto a nivel profesional como personal y emocional, puesto que ve las situaciones de sufrimiento de las personas de primera mano y a veces le cuesta tomar distancia de ello: *“a veces hay que saber separar lo que es lo personal, a lo que es lo profesional. A veces se consigue y a veces no tanto. Creo que más o menos lo he conseguido, pero a veces aún patino un poco”*. Cuando hay esta afectación personal, RSE4 lo comunica con su entorno personal cercano. RSE4 también considera que el vínculo bien establecido tiene un impacto positivo en la persona, pero también advierte que puede provocar malestar cuando las personas se sienten traicionadas. Para explicarlo, pone de ejemplo el caso de otra chica con la que tenía un buen vínculo, pero que se rompió porque una profesora de su centro educativo le hizo saber que tenía información de su situación personal gracias a la coordinación con RSE4 (información que era necesario compartir para el seguimiento de la chica): *“Y eso condicionó al vínculo, o sea, condicionó totalmente. Y bueno, yo cuando me enteré me cabré mucho. Fui consciente de que se iba a acabar, o sea, que se había roto el vínculo”*.

Remarca la importancia de la confidencialidad y la prudencia por parte de todo el equipo educativo para poder mantener vínculos y no afectar emocionalmente a la persona.

Al preguntar a RSP4, responde que ella ve el vínculo que tienen como *“madre e hija”* o como *“que antes de educadora es como si fuese mi amiga”*. Afirma que RSE4 es importante para ella y que se siente unida a ella por la confianza y el cariño que se da en la relación: *“solo puedo decir eso, confianza y cariño”*. Aunque lo define como un vínculo personal, expresa que le gusta mucho este tipo de trato, y que no siempre se da con otros educadores sociales.

RSE4 considera que RSP4 confía en ella, muestra de ello es la cantidad de veces que recurre a ella ante cualquier problema. Para ganarse su confianza, RSE4 es muy próxima y está disponible cuando RSP4 la necesita. Considera que el principal factor para ganar la confianza de las personas es poder ofrecer respuestas a sus necesidades, seguido de unas habilidades comunicativas basadas en la escucha activa, la comprensión empática, la comunicación asertiva, etc. Según RSP4, confía en RSE4 porque se ven a menudo, por el apoyo y por los consejos. Se ve como la presencia, el interés y la disponibilidad son clave para que RSP4 confíe en ella. Pero lo que destaca como más importante para confiar en RSE4 es precisamente los buenos consejos y los apoyos que le ha dado.

RSE4 considera que su ámbito de intervención (educación de calle) es privilegiado para favorecer relaciones de poder equilibradas y horizontales, aunque es consciente que en otros ámbitos las relaciones son más verticales, lo cual dificulta el vínculo. Para favorecer esta relación de poder igualitaria, ve necesario tener una concepción de las personas jóvenes como agentes, *“yo no les trato ni como más chiquitines ni como más mayores, les trato como las personas que son”*. No juzgar también es una parte importante para ella, ya que considera que emitir juicios de valor y decirles lo que tienen que hacer cambia la dinámica de la relación a otra más jerárquica, *“a un rol de madre o de padre”*. RSE4 considera que tratar de mantener este tipo de relación igualitaria favorece la confianza y hace que las personas no tengan sentimientos de vergüenza. RSP4 percibe la relación desde esta accesibilidad y rol igualitario: *“nos hablamos igual. Uno no se pone ni más para arriba ni más para abajo. Todos somos iguales. Me gusta mucho”*.

RSE4 cree que RSP4 se siente respetada y valorada, por todo el proceso que han pasado y porque considera que ha habido un acompañamiento real, un interés real *“que la escuchas, que la acompañas, que estás a su lado”*. Por su parte, RSP4 se siente respetada y valorada y lo que más valora es que RSE4 siempre está pendiente de ella. Afirma que está ahí para ella, ya sea por el móvil, en persona... Pone de ejemplo el hecho de que le ayuda a recordar las actividades y citas que tiene.

Para RSE4, cuidar es acompañar, ya sea físicamente o virtualmente, es dejar claro que la persona puede contar con ella. Afirma que *“lo más importante es saber cuidar”*. Para ella, cuidar es saber detectar las necesidades de RSP4, escucharla, comprenderla, dar confianza, etc. Destaca que es posible cuidar sin que la persona confíe en ella, pero que la persona no va a recibirlo de la misma forma. Ella se considera una persona que cuida y que eso ha marcado su trayectoria profesional. RSP4 se siente cuidada y apoyada, porque siente que *“siempre van a estar ahí”*.

RSE4 considera que RSP4 le ha enseñado a saber identificar qué estrategias educativas son adecuadas para cada momento, a replantearse su intervención y, sobre todo, a *“saber escuchar, a saber estar ahí, a saber cuidar...”*. La relación con las personas, para RSE4, enseña precisamente a relacionarse con ellas desde una perspectiva ética. RSP4 ha aprendido de RSE4 a confiar en sí misma y a reflexionar antes de actuar. También considera que le ha aportado su alegría y le ha enseñado cosas, por ejemplo, a maquillarse o a hablar idioma gitano.

Responsabilidades profesionales

RSE4 se siente bastante responsable de E4, y matiza que este sentido de la responsabilidad varía entre profesionales en función de su trayectoria e identidad personal. Se siente responsable de los procesos educativos de RSP4, y a veces de los resultados que percibe. Matiza, sin embargo, que tiene que haber un ejercicio de reconocimiento de que a veces los resultados no son positivos, y eso no implica que haya habido una mala praxis profesional. Cuando le preguntamos si ha ido más allá de los límites de la responsabilidad, RSE4 contesta que lo necesario, *“no creo que me haya tampoco excedido, sino simplemente darle la importancia que debería”*. RSE4 menciona, en relación con la responsabilidad, el sentimiento de *“me necesitan”*. Ese sentimiento le ha llevado a cargarse ella sola más trabajo a sus espaldas. Es lo que lleva a sentir una responsabilidad profesional desmesurada. Acepta que cuando esto sucede es necesario hacer un ejercicio de revisión personal para tomar conciencia de que no ella sola no puede abarcarlo todo y que nadie es imprescindible.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE4, una relación socioeducativa ética es aquella en la que se ponen todos los recursos del/la educador/a social (académicos, profesionales y personales) para entender las relaciones humanas y dar respuesta a las necesidades de las personas. Lo relaciona con su ética personal y con la necesidad de compartirla con su equipo.

Para RSP4, lo más importante es que haya respeto y amor en la comunicación: *“que hablemos con amor. Porque sin amor no se va a ningún lado”*.

4.3.5. Relación socioeducativa 5

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 27):

Tabla 27. Datos de perfil de la relación socioeducativa 5

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Madre de entre 30-40 años con hija en edad adolescente en situación de riesgo Educador social de servicios sociales con 12 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Servicios sociales especializados
Duración de la relación	3 años
Inicio de la relación	No voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia dentro del ámbito de servicios sociales a través de una citación que manda el educador social a la madre por las conductas de riesgo de su hija menor de edad. RSP5 acude a servicios sociales donde mantienen una visita exploratoria, se le explica el motivo de la citación y se hace una valoración inicial del caso. RSP5 sin embargo afirma que fue ella quien acudió a servicios sociales para que le ayudaran con su hija. La relación se inicia de forma no voluntaria, se mantiene por 3 años y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

RSE5 reconoce que la primera impresión que tuvo de RSP5 no es la que suele tener con otras personas usuarias de servicios sociales: *“Normalmente, las personas que vienen, pues encuentras muchas dificultades en su manera de organizarse en el mundo. Es una cosa que dices,*

bueno hay mucho trabajo a hacer". Sin embargo, con RSP5, vio que sí que había cosas a trabajar, pero tuvo la impresión de que RSP5 era inteligente, responsable, atenta y cuidadosa. Esta primera impresión se ha mantenido durante toda la intervención. Reconoce que con otras personas a veces cambia y a veces no, sobre todo cuando hay mucha diferencia cultural. Afirma que en estos casos hay un choque al principio pero que, a través de conocer a la persona, va cambiando la perspectiva. También afirma que esta perspectiva está condicionada por la información previa que le llega del caso y que, si una persona ha tenido problema con otros profesionales, es posible que la relación se inicie con una actitud defensiva: *"porque si ha tenido malas experiencias con otros profesionales u otros recursos, normalmente ya vamos... Podemos ir a la defensiva cuando lo conocemos"*.

No obstante, no es el caso de RSP5, puesto que no tenía información previa sobre ella. Por su parte RSP5 tuvo una buena impresión, considera que la atendió bien, a pesar de que tuvo una mala experiencia al llegar a servicios sociales: *"al principio había otro compañero de aquí que me trató así un poco pedante y mal. Entonces como que no... Como que no me entendía, sabes. [...] no me dieron muchas ganas d venir porque cada vez que venía me encontraba con ese señor siempre"*. RSP5, respecto a RSE5, al principio tuvo la sensación de que ninguno de los dos confiaba en el otro, aunque lo vio algo normal puesto que no se conocían: *"No, porque a ver, recién era la primera vez que nos veíamos. O sea, estábamos así mitad mitad, fríos, medio recelosos, qué sé yo"* (P5).

RSE5 siente que desde servicios sociales no tienen muchos recursos para conocer a la persona. Para conocer a RSP5 y en general a las personas a las que acompaña, hace uso de la entrevista exploratoria, pero reconoce que es una herramienta que impone una jerarquía de poder: *"ellos se ven condicionados a explicar todo lo que les preguntamos porque hay una situación de riesgo"*. Esta entrevista sirve para conocer a la persona, sus antecedentes y su situación y para presentar el motivo de citación y encuadrar el tipo de relación que se va a establecer. Todas las personas que pasan por la situación de RSP5 se ven obligadas en mayor o menor medida a contestar las preguntas del educador, dadas las situaciones de riesgo que motivan la relación con RSE5. Lo que hace RSE5 para reducir la sensación coactiva es focalizar el inicio de la relación en un bien común, el bienestar de su hija, sin buscar culpables y orientándolo a la mejora y buscando la colaboración de RSP5: *"yo lo que hago es hacerles entender que es que ha aparecido un problema y el problema perjudica al bienestar de su hija. Por lo tanto, intentaremos entre todos mejorar, y para mejorar este bienestar tenemos que trabajar conjuntamente"*.

RSE5 reconoce que desde el principio ha tenido una buena relación con RSP5, puesto que aceptó la situación y quiso mejorarla, y que se ha mantenido así en el tiempo. Considera que ha sido así porque han podido establecer una relación de confianza mutua y un buen vínculo. RSP5 reconoce que después de conocerle sintió más confianza y a medida que se iba abriendo iba sintiendo a RSE5 más cercano *"accedí a contarle las cosas que pasaban y él ahí se manifestó un poco más cercano a mí"*. Ahora siente que tienen una relación de confianza y que puede contar con él.

Acción socioeducativa

Para RSE5, acompañar es: *"contextualizar o poner todos los elementos de la situación que se quiere trabajar con el usuario encima de la mesa, y consensuar una manera de poder trabajar estos elementos que pueden ser disruptivos o obstaculizadores, o dificultadores, pues consensuar una manera efectiva de trabajarlo para la mejora. Y siempre con el intento de que el usuario comprenda este trabajo o esta mejora, o esta manera de trabajarlo y que sea partícipe, porque sino no hay acompañamiento"*. Aunque se centra desde una perspectiva de la mejora o el déficit, propia del recurso y el ámbito de intervención de servicios sociales dada la población en riesgo

que atiende, se centra en trabajar junto a la persona para identificar los objetivos de trabajo, las motivaciones para iniciar el proceso y las maneras de involucrarse en él.

Para acompañar, RSE5 pone a la disposición de RSP5 herramientas, conocimientos y recursos socioeducativos para que sea, en la medida de lo posible, ella misma la que escoja qué puede ser útil. Por ejemplo, ofreciendo asesoramiento, atención psicológica, coordinaciones con el instituto, etc. Así lo percibe RSP5, cuando se le pregunta para qué cree que el educador está ahí, responde que para apoyarle y ofrecerle recursos y soluciones para los problemas que tiene, lo cual considera útil. RSE5 cree que esta forma de acompañar es ética porque respeta a la persona, a sus tiempos y a su capacidad de decisión: *“porque es la que respeta más al usuario, en el sentido de que no queremos imponer nada, no queremos pasar por encima, no queremos decir cómo se tienen que hacer las cosas, porque si él no lo entiende, no lo acepta, no lo consensua con nosotros, pues pensamos que no servirá de nada y que no lo aplicará ni lo integrará en su manera de funcionar”*. RSP5 se siente acompañada, en tanto que RSE5 la escucha y la entiende.

RSE5 nunca ha tenido que tomar una decisión difícil por RSP5, pero sí por otras personas. Destaca sobre todo cuando las personas no reconocen la situación de riesgo y no aceptan la intervención. En estos casos se ve obligado a trabajar desde la imposición, explicando de forma honesta las consecuencias que tendrán si no aceptan la intervención.

Cuando toca tomar este tipo de decisiones, lo primero que RSE5 hace es tratar de explicar el motivo de la intervención y de la decisión que se está tomando, siempre con la justificación de que hay una situación de riesgo que requiere de protección por parte de servicios sociales. Es decir, lo primero que busca es la complicidad de la familia que está delante suyo. Reconoce que, sin esta aceptación, se hace imposible trabajar y que, en ese caso, tienen que tomar decisiones unilaterales primando la protección del menor. RSE5 reconoce que cuando se toman estas decisiones, como una retirada de un menor, es algo muy doloroso para la familia, aunque afirma que las volvería a tomar: *“Emocionalmente les provoca un dolor terrible”*.

Por su parte, RSP5 reconoce que hay veces que no está de acuerdo con RSE5, sobre todo cuando el interés de su hija pasa por delante de ella en la relación. No obstante, lo justifica como un choque cultural: *“a veces como que tira un poco más para la niña que para lo que yo pienso. Yo me imagino que es por la manera en cómo están acostumbrados aquí las cosas, porque yo no tengo estas costumbres”*. Al preguntarle si han hablado o gestionado estas discrepancias dice que no, que se han focalizado en buscar soluciones. Aun así, sí que siente que puede tomar decisiones en la relación. También indica que estas decisiones son consensuadas: *“Él me propone que se pueda hacer esto y yo simplemente digo, oye sí, está bien”*.

En relación con la acción educativa, RSE5 afirma arriesgarse pedagógicamente muchas veces. Lo considera necesario para poder avanzar en la intervención: *“siendo conservador no conseguiríamos muchas cosas, porque trabajaríamos mucho en la superficie, y a veces tienes que arriesgar y entrar en temas muy delicados que igual la persona no quiere entrar y no lo recibe bien”*. También matiza que es algo que va con cada educador, su perfil y sus habilidades. Como ejemplo pone aquellos momentos en los que toca temas con los que la persona no se siente preparada para hablar, y en esos momentos RSE5 siente que ha invadido su intimidad y trata de explicar la función educativa que hay detrás de eso para mejorar la relación. Aun así, RSE5 repetiría este tipo de acciones porque si no se quedaría siempre en la inacción.

Para RSP5, una acción que recuerda especialmente fue una llamada que RSE5 le hizo cuando hubo un problema con su hija, el hecho que su hija confiara en él hizo que ella también lo hiciera: *“yo creo que ahí fue donde se rompió ese límite que nosotros teníamos de tratar otro tipo de*

asuntos y pasamos ya al siguiente paso de tener un poco más de confianza porque ya se trataban cosas más serias”.

Según RSE5, su manera de ser y actuar condiciona la experiencia ética que vive la persona. Además, añade que cuando le llega una persona que ha estado con otro profesional se nota mucho el trato que ha recibido: *“Si viene con miedos, si habla bien de la otra persona, o tal, pues eso se ve”.* Para RSE5, es importante empatizar sin juzgar, partir del respeto y seguir los ritmos de la persona.

A RSE5 le gustaría reflexionar más de lo que lo hace. Sus momentos de reflexión ocurren a nivel personal, puesto que afirma que no existen espacios de reflexión a nivel laboral: *“a nivel laboral no tenemos un espacio para reflexionar y no lo hacemos”.* Aunque sí tienen espacios de supervisión, considera que estos no cubren la necesidad de reflexionar a nivel ético: *“Tenemos una supervisión, pero yo no considero que este recurso abarque lo que realmente se necesita”.*

Vínculo socioeducativo

RSE5 tiene un buen vínculo con RSP5, siempre enmarcado en el ámbito laboral. Afirma que la base de este vínculo es la confianza y considera que, en el tiempo trabajado, le ha demostrado a RSP5 a través de su hacer diario que puede confiar en él. También reconoce que RSP5 le ha demostrado que puede confiar en ella. RSP5, por su parte, confirma que tiene mucha confianza con RSE5 y que el trato es amigable y eso le hace sentir bien y acompañada. Siente que puede hablar de todo con él y da importancia a sus puntos de vista: *“Como si fuera el hermano mayor de mi hija”.*

Aun así, RSE5 duda sobre si esta vinculación es necesaria para poder mantener una relación socioeducativa ética, aunque no profundiza en esta idea. Lo que sí expresa es que este vínculo da seguridad a la hora de trabajar, y permite que RSP5 tenga una buena reacción a las indicaciones que le va dando. Hace que haya una predisposición favorable, que el trabajo sea más efectivo y que haya menos probabilidades de ejercer algún tipo de violencia ética: *“será más fluida para el vínculo, genera menos esfuerzos y menos tensión, menos violentación de la relación”.* No obstante, considera inevitable que haya una afectación emocional por el vínculo que hay que gestionar por ambas partes. Por su parte, lo que le ayuda en este caso es enmarcar el carácter laboral de la relación: *“aunque haya vínculo o no haya vínculo, mi situación emocional no puede depender de esto. Y por lo tanto bueno, cuando va bien va bien, y cuando no va bien hacemos esta reflexión”.* En cambio, considera que esta vinculación afectiva es algo que les facilita el proceso a las personas y que les da bienestar y confianza. RSP5, de hecho, se siente unida a él y considera que es alguien importante en su vida.

En este sentido, RSE5 cree que RSP5 confía en él y describe qué hizo para ganarse esta confianza. En primer lugar, mostrar sensibilidad por su situación personal y demostrar a RSP5 que le preocupa su situación y su malestar. En segundo lugar, demostrarle que tiene un conocimiento amplio sobre este tipo de problemáticas y los recursos para abordarlas. Y, en tercer lugar, personalizar la relación, demostrando que conoce sus antecedentes, sus características, sus vínculos, etc. Por último, demostrar que la práctica del educador social tiene efectos positivos en la vida de RSP5. RSP5 confía plenamente en RSE5, sobre todo desde que se dio cuenta que podía contarle sus problemas y él le ofrecía apoyo y soluciones.

Dada la naturaleza del trabajo de RSE5, es evidente que hay una relación de poder desequilibrada. Lo que es importante para el educador social es no mostrar o poner en relevancia el poder que tiene sobre RSP5: *“intento no darle mucho valor o ponerlo sobre la mesa. Simplemente está allí, pero tampoco es relevante, lo que es relevante es la situación de la persona, no el rol mío”*, aunque reconoce que es algo que está ahí y que afecta a la relación.

Cree que su estrategia hace sentir bien a la persona y lo desvincula del poder que tiene, lo que permite que esta baje sus defensas y puedan comenzar a trabajar. RSP5 siente que tienen una relación de igual a igual: *“Si lo pongo en una balanza estamos iguales. O sea, sí, él siempre me ha tratado así”*. Lo ve como un amigo y un referente: *“el educador para mí en vez de un asistente es un poco más que un asistente, es un amigo. Lo considero bastante y con que me ayude a mí a pensar un poco más claro, a ver las cosas más claras”*.

RSE5 cree que RSP5 se siente valorada y respetada, y que para ello es importante el trato igualitario y un acompañamiento consensuado, evitando los juicios y las imposiciones. Así lo siente RSP5, que remarca la honestidad de RSE5, su implicación y su disponibilidad.

RSE5 liga el “estar ahí” con la disponibilidad, con que la persona sienta que él es un referente al que puede acudir si lo necesita. Para eso, considera importante que la persona pueda llamarle y encontrarle, y que reciba una respuesta. RSP5 siente que está ahí precisamente por la comunicación fluida, por su disponibilidad y porque muestra interés por ella: *“Sí, siento que él está ahí porque cada cierto tiempo me llama, me pregunta las cosas si van bien”*. RSE5 considera que cuida de las personas, aunque duda sobre el significado de cuidar. Afirma que él no cuida a la persona desde un rol salvador, sino que cuida su trabajo y la experiencia que le ofrece a RSP5, desvinculándolo de una perspectiva asistencial: *“pero sí tenemos en cuenta la definición de cuidar, como tener cuidado de hacer las cosas bien y de que la persona esté bien, quizás sí que cuidamos un poco. Como una definición más de acompañamiento que asistencial, de cuidar de fuerte y de débil, o de padre e hijo”*. Por su parte, RSP5 se siente cuidada, y como ejemplo pone cuando el educador social se dio cuenta que necesitaba apoyo psicológico y se lo ofreció.

RSE5 siente que RSP5 le ha enseñado que ella sabe más de su situación porque es la que la está viviendo y que no tiene sentido trabajar en algo si la persona no ve esa necesidad de cambio, porque eso será un fracaso. En resumen, le ha enseñado que tomar conciencia de la situación es más importante que intervenir. RSP5, por su parte, ha aprendido de RSE5 otros recursos para afrontar las situaciones que le vienen. También cree que eso es lo que precisamente le ha enseñado al educador social, que es capaz de encontrar soluciones a los problemas: *“Pero sabe que no me quedo con los brazos cruzados, que intento buscármelas como pueda”*.

Responsabilidades profesionales

RSE5 se siente responsable de su actuación, pero no de la situación de RSP5. Considera que hay una responsabilidad compartida. Su responsabilidad es hacer su trabajo lo mejor posible, pero esta responsabilidad se desvincula de la evolución de la situación de la persona, siempre y cuando se ha hecho bien el trabajo socioeducativo: *“Nuestra responsabilidad compartida es que tenemos que hacer nuestro trabajo lo mejor posible para poder cambiar esta situación, pero si aun con todo esto, la situación por lo que sea no cambia o empeora, no nos podemos sentir responsables tampoco”*.

Cuando se le pregunta si ha traspasado alguna vez los límites de la responsabilidad, RSE5 admite que sí, en momentos donde ha empatizado mucho con la persona, sobre todo en situaciones muy complejas, tensas y violentas. Reconoce que ha acabado haciendo un acompañamiento más intenso o en ámbitos que no le pertenecen (burocrático, administrativo). En estas situaciones: *“pues te sobre implicas quizás, o desbordas esta responsabilidad y das más de lo que darías a otro usuario igual. No dar físicamente, sino dar a nivel de implicación, de búsqueda de recursos, incluso de implicación emocional y de acompañar al usuario físicamente”*. Sin embargo, también remarca la complejidad de esbozar estos límites teniendo en cuenta la subjetividad de cada profesional. Matiza que las líneas de responsabilidad son difusas y que hay personas que las sobrepasan demasiado y otras demasiado poco: *“algunos las sobrepasan en*

exceso según mi manera de verlo y otras se quedan muy detrás según mi manera de verlo”.

Reconoce que en algunas ocasiones no repetiría este tipo de actuación, sobre todo cuando se da cuenta de que se está ubicando en un posicionamiento paternalista o asistencial. Habla de la necesidad de dejar de sentirse responsable del sufrimiento de la persona *“han de poder sufrir en estas situaciones, y me tiraría un poco hacia atrás, dejando que la persona por ella sola viviera la situación que tiene que vivir y no intentaría facilitar o reducir tanto el impacto que pueda haber tenido”*. Para evitar este tipo de situaciones o de gestionarlas, ve necesario identificar las responsabilidades de cada uno para evitar la sobreimplicación emocional: *“es poder acompañar pero no es sufrir todo lo que sufre el usuario o hacer que el usuario sufra menos, solo para que sufra menos. [...] No puedes sufrir emocionalmente igual que el usuario porque sino no puedes seguir trabajando”*.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE5, una relación socioeducativa ética es aquella en la que se acompaña a la persona en un proceso de mejora, basándose en las necesidades y características de la persona, desde una posición respetuosa, y evitando *“una posición demasiado jerárquica ni aleccionadora”* (E5).

Para RSP5, lo más importante es sentirse respetada y escuchada y que el educador social pueda dar respuesta a las necesidades que tiene.

4.3.6. Relación socioeducativa 6

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 28):

Tabla 28. Datos de perfil de la relación socioeducativa 6

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Mujer de más de 65 años representante de los participantes (40-70 años) en taller de teatro comunitario del centro cívico Educador social y director de centro cívico de barrio con 39 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Acción comunitaria
Duración de la relación	2 años aproximadamente
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

RSE6 pone en marcha un taller de teatro comunitario e invita a P6, la cual conocía previamente, y a otras personas a participar. Aunque el taller lo da un monitor, RSE6 coordina y hace el seguimiento con todas las personas integrantes, estableciendo una relación socioeducativa no muy estrecha pero continuada. La relación se inicia de forma voluntaria, en el momento que las personas aceptan participar del taller y se mantiene durante 2 años aproximadamente, con una pausa de 7 meses debido al Covid-19.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE6 tiene de RSP6 es que es una mujer muy interesante y con mucha creatividad, igual que con la mayoría de los participantes del grupo. Durante el transcurso del taller se ha fortalecido esta impresión y ha podido comprobar aún más las potencialidades de las personas: *“No sabíamos que potencial podían tener y lo que nos ha demostrado el tiempo y el trabajo juntos es que hay mucho más en ellos de lo que en un primer momento podíamos ver”*.

RSP6 expresa una impresión positiva y destaca la disponibilidad y dedicación del educador: *“Y él realmente nos cayó bien, porque es un señor, es un señor como dios manda. Quiero decir, es de esas personas que le pides una cosa y te da diez”*.

Como RSE6 trabaja con muchas personas en el centro cívico, no le queda mucho tiempo para hacer una atención más directa. Aun así, su forma de conocer a las personas es estar disponible para cuando tienen dudas y sugerencias, que se puedan acercar a él y puedan explicar sus necesidades. Además, para hacer seguimiento del grupo y conocer sus necesidades, se coordina, por un lado, con el monitor de la actividad, y, por otro lado, se acerca al final de las actividades a hablar con el grupo: *“siempre que puedo, intento hablar y sondear un poco la satisfacción o no de la gente cuando hace alguna actividad”*. Considera importante tener una actitud proactiva a la hora de aproximarse al grupo y mostrarse próximo y accesible: *“Y eso pues es poco a poco, oye un día venir, oye cómo estáis. Acercarme el día que están ensayando y decir oye, que tal, mira quería proponer esto a ver como tal, si queréis un día nos vemos, hablamos...”*. En este caso, reconoce que es difícil conocer a todas las personas integrantes de todos los grupos, pero sí que es importante saber cómo se están sintiendo como grupo.

Al principio, debido al Covid-19, la relación con el grupo es más distante y cuesta que lleven a cabo el taller. Sin embargo, tanto RSE6 como RSP6 expresan que, a raíz de la implicación de RSE6 y la búsqueda activa de soluciones y alternativas, el grupo se siente acompañado y motivado y empiezan a tener mucha complicidad: *“Y entonces a partir de ahí también ellos yo creo que cambiaron la percepción. No era el director del Centro Cívico que es el tío que nos dice, no sé que tal. No, no, era alguien que estaba cercano, que era lo que yo quería conseguir”* (RSE6). *“Todo esto él nos lo facilitó mucho. Porque además fue muy cercano”* (RSP6).

Acción socioeducativa

Para RSP6, la función del educador es la de facilitar conocimientos y herramientas para que ellas pudieran llevar a cabo su acción colectiva: *“Él nos daba las herramientas y nosotros escogíamos eso que nos iba bien para hacer esta obra de teatro”*. Para RSE6, el objetivo de su acompañamiento es que las personas se empoderen y conectarlas entre ellas. Acompañar a un grupo implica ofrecer un abanico de oportunidades para que la persona pueda decidir qué actividad quiere hacer y hacer de catalizador para que personas con intereses comunes puedan conectarse y hacer red: *“dentro de los límites que supone tener que acompañar a tantísima gente, pues intentas estar siempre para que pueda encontrar su lugar y su sitio”*. También implica informar para que la persona pueda tomar la decisión disponiendo del conocimiento suficiente para hacerlo y animarla para que salga de su zona de confort. Es un estilo de acompañamiento que promueve la agencia de las personas.

RSE6 considera que esta forma de acompañar es ética porque encuentra un equilibrio entre su encargo profesional, de ofrecer un servicio público para todas las personas; y lo humano, acompañando a estas personas para que encuentren su lugar dentro de él. Esta dinámica de trabajo hizo sentirse acompañado y apoyado al grupo de RSP6, y valora especialmente la presencia y disposición de RSE6 para ofrecer soluciones a las problemáticas que se van encontrando: *“Pero esta persona que te facilita las cosas ya te tiene la solución. Quiero decir, nos sentimos apoyadas por esto, porque cualquier problema no supone un problema, sino que se da una solución”*.

Aunque RSE6 ve fundamental trabajar desde el respeto en la toma de decisiones de las personas, no significa que no deba tomar decisiones por ellas en algunas ocasiones. Como ejemplo, relata cuando tiene que tomar decisiones unilaterales respecto a la distribución y el uso de recursos. Afirma que estas decisiones se toman respetando el principio de distribución y participación

igualitaria: *“a veces nos encontramos con prácticas de los de los colectivos que llevan mucho tiempo, por ejemplo, es un ejemplo muy tonto, pero es bastante significativo. Que se lleva mucho tiempo utilizando un espacio, al cual crees tener derechos adquiridos sobre los demás, ¿no? Entonces eres tú quien tienes que decir, no perdonar, pero esto no es así. Ese espacio es tanto tuyo como de todos los ciudadanos y vecinos y vecinas del barrio, con lo cual yo he de administrar y decidir, no, esta historia la he de cortar aquí para que tú no creas que tienes aquello de es que este espacio es nuestro. No, no es tuyo, es un espacio polivalente que usa mucha gente”* (RSE6).

Este tipo de decisiones violentan a RSE6, aunque es consciente de que son su responsabilidad. Remarca la importancia de gestionarlas desde la asertividad buscando una comunicación respetuosa pero contundente: *“Se puede hacer de muchas maneras. No hace falta gritar, ni insultar, ni muchísimo menos agredir. No hace falta faltar a nadie, ¿no? O sea, pero se pueden decir las cosas y explicándolas bien”*. Trata de informar de las decisiones, sus motivos y las alternativas que tienen como ciudadanos. Afirma que este tipo de decisiones pueden afectar mejor o peor a las personas pero que, en todo caso, impera el principio de igualdad de acceso.

Por su lado, RSP6 recibe este respeto por su libertad de decisión: *“o sea, había un buen trato, no era eso de decir, yo soy el que mando y tú eres el que obedece”*, siempre dentro de unos límites razonables de respeto al centro y al resto de personas. Eso hace sentir bien al grupo porque se sienten apoyadas y con capacidad de hacer lo que se proponen. También confirma que reciben la información de forma clara cuando hay un cambio que ellas no han decidido.

RSE6 afirma que cualquier acción pedagógica siempre implica riesgos. Dice que en ocasiones está tentado a optar por lo fácil y sencillo y así no asumir las consecuencias de estos riesgos, pero admite que sin riesgo no hay proceso educativo: *“siempre digo que si no te arriesgas un poco, no avanzamos”*. Cuando RSE6 se arriesga, se siente nervioso. Ve necesario sacar la creatividad para buscar soluciones o alternativas, pero también no culpabilizarse si no se consigue el objetivo propuesto: *“No siempre sale bien. Esto no es cierto. Y entonces intentar aprender qué es lo que hemos hecho mal, intentar reflexionar sobre el tema”*. Cuando esto pasa, destaca la necesidad de la evaluación y la reflexión con el equipo. Por otro lado, considera que arriesgarse tiene un impacto positivo en las personas, porque provoca cambios en sus vidas y les da satisfacción.

RSP6 recuerda especialmente cuando RSE6 buscó oportunidades para difundir la obra teatral que habían grabado: *“él nos facilitó el sitio para hacerlo por primera vez. Que eso para nosotros fue muy importante, porque claro, cuando uno es nuevo como nosotros, no teníamos nada, y él te diga, mira, lo podéis hacer en el centro y vendrá gente para veros. Y él lo mueve por la red social del centro, lo mueve para que venga gente. Esto, a ver, eso vale un imperio”*. A través de este tipo de actos RSP6 y el grupo se sienten reconocidas. Afirma que esta sensación no la ha tenido en otros centros y lo achaca directamente a la labor del educador social: *“Yo creo que lo importante es que la persona que lleva el centro tenga afinidad con la gente. Yo creo eh, creo que es lo ideal para que una cosa funcione, es que tu tengas afinidad. [...] Es implicación”*.

RSE6 no considera que la figura del educador social sea decisiva en la experiencia que viven las personas, pero sí que admite que ejerce una influencia en tanto que es una herramienta para que las personas hagan cambios en sus vidas. Pone de ejemplo situaciones en las que se ha encontrado con personas que acompañó anteriormente y que le han agradecido el trabajo que hizo con ellos: *“Me dijo, él y otra persona, que era el compañero que yo tenía de animador, nos quitaron de la droga, decía. Y yo le digo, yo no recuerdo haber hablado contigo nunca de eso”*. RSE6 habla de un concepto que aprendió en la universidad, de la dimensión opaca de la educación: *“hay una parte en tú no vas a saber nunca qué va a decir o hacer la persona que está*

recibiendo lo que tú das. No sabes qué va a hacer con ello y no puedes saberlo, es que le pertenece a él o a ella". Se refiere al hecho de que por mucho esfuerzo que se ponga en la acción educativa, siempre dependerá de cada persona como recibe esa acción y qué hace con ella. Lo único que puede hacer el educador es procurar que las experiencias que propone a las personas ofrezcan una oportunidad y un espacio de crecimiento.

RSP6 considera que el educador social tiene un impacto ético en las personas, porque este tipo de implicación, de trato, de acogida y de proximidad que él ofrece hace que saque lo mejor de las personas: *"Y esta gente, a lo que es el barrio, tendrá ideas, tendrá muchas cosas a dar. No a recibir, sino a dar"*. Afirma que esta experiencia es un clima que se respira en el centro y tiene claro que se promueve a través de los profesionales que trabajan en él: *"si tu entras y no miras nada y dices, que bien me siento. Eso qué quiere decir, que la gente que hay dentro da calidez"*.

RSE6 reconoce que reflexiona menos de lo que debería. Los espacios de evaluación que promueve en el centro cívico son reuniones quincenales donde dejan un espacio para la evaluación de la práctica. Aun así, lo ve insuficiente: *"es una asignatura pendiente todavía de poder hacerlo en conciencia y profundamente. Creo que nos lo hemos de revisar todo"*. Ve como oportunidades de reflexión la renovación de los proyectos y las memorias anuales. Pone sobre la mesa la cuestión de que a veces es difícil aceptar los errores en la intervención, y que es un paso previo necesario para poder repensar las prácticas y buscar nuevos planteamientos.

Vínculo socioeducativo

RSE6 reconoce que tiene un vínculo especial con el grupo de RSP6, y que no es igual con otros grupos de teatro del centro. Esta vinculación más estrecha viene por el interés y la motivación del propio grupo. Aun así, trata de acercarse a todos los grupos y dar la oportunidad de vinculación, aunque esta no se dé de forma natural. En su caso, RSE6 considera que lo ético es que haya la misma oportunidad y el mismo derecho para todos los grupos, y que sean ellos mismos los que decidan el tipo de vinculación que quieren tener con el educador social. No obstante, ve importante tener este vínculo para conocer a las personas y poder ofrecer respuestas adaptadas a sus deseos y necesidades: *"Ahora para yo poder avanzar, de animarlos a hacer cosas, a proponerles historias que, aunque ellos no me las digan yo pueda intuir que puede ser un elemento de crecimiento para ellos, los necesito conocer"*.

RSP6 indica que todo el grupo se siente unido a él y que hay un vínculo por el apoyo y el sentimiento de comunidad que les ofrece. Afirma que RSE6 ha sabido construir este tipo de vinculación y que hace que se sientan parte y quieran participar de la colectividad: *"Hay el vínculo que él ha sabido llevar. [...] A veces eso que dice, escucha, como ahora una cosa que se tiene que hacer pero que lo hará todo el grupo en una cosa de teatro y tal, nos dijo, ¿vosotros? Y vale, vale. O sea, que no acabó la frase y ya estábamos nosotros, ah bueno, pues haremos esto o haremos lo otro. Es un colectivo. Pero esto también es porque el centro ya lo lleva"*.

Trabajar desde el vínculo supone ciertas implicaciones para RSE6 tanto a nivel profesional como personal. El hecho de no tener la misma vinculación con todos los grupos hace que el educador social tenga que estar atento a ciertas cuestiones. En primer lugar, a garantizar las mismas oportunidades independientemente del vínculo o el grado de participación de las personas y los grupos: *"debes mirar sobre todo y velar mucho por no beneficiar más a uno que a otro, sino beneficiar a todos por igual"*. En segundo lugar, a mostrar a todos los grupos que son igual de importantes. En tercer lugar, que todos tengan su espacio y se sientan parte de él. Todo esto tanto en el día a día del centro como en los presupuestos, espacios y recursos que se destinan a ellos.

Por otro lado, trabajar desde la vinculación y la proximidad también tiene un impacto en la vida personal de RSE6, puesto que muchas veces las necesidades y los tiempos de las personas no encajan con el de su horario laboral: *“Pero que me roba todo el tiempo de mi vida privada y eso te lo digo ya. O sea, es imposible tener vida privada. [...] Y si es un domingo pues habrá que venir porque toca, porque toca para poder garantizar esa cercanía y esa proximidad”*.

RSE6 cree que el grupo de RSP6 confía en él. Para ganarse su confianza, RSE6 considera fundamental cumplir con las cosas a las que se compromete, ser coherente y consecuente: *“O sea, si me comprometo a venir a las 9, yo vengo a las 9. A ver, pueden pasar 1000 cosas, pero si no es una cosa de que se ha pinchado la rueda del tranvía, pues yo vengo”*. También ve importante implicarse en las actividades que hacen los grupos, mostrar entusiasmo y participar como si fuera uno de ellos. En este punto, RSE6 plantea como un conflicto de confianza cuando se encuentra entre los intereses institucionales y los de las personas. Sobre todo, cuando se proponen soluciones a nivel institucional que van a favor de los intereses de las personas: *“Porque cómo te posicionas tú. ¿Defender al compañero porque es tu compañero? ¿o defender al ciudadano, porque es ciudadano?”*.

Para RSP6, lo fundamental para ganarse su confianza fue el trato cercano, de igual a igual: *“Que tú tratas de tú a tú y cuando te piden una cosa te dice, a ti que te parece. Tú dices, no me está obligando a nada”*.

RSE6 explica que al principio el grupo de RSP6 le otorgaba un rol de poder más desequilibrado, como director del centro. No obstante, afirma que esta sensación de desequilibrio jerárquico se fue rebajando a medida que vieron su grado de implicación con el grupo y la actividad: *“hubo un cambio cuando vieron el compromiso, la implicación de decir ostras, esto va a salir”*. RSE6 es consciente de su rol de poder como organizador y gestor de los recursos y piensa que las personas también son conscientes de este rol. Ante esta visión ciudadana, se encuentra dos tipos de personas: las que solicitan recursos y las que los exigen. En este caso, el rol de poder se invierte y entonces tiene que reconducir la situación, explicando los motivos por los cuales no se están atendiendo sus demandas y ofreciendo alternativas. Para RSE6, es importante aplicar este poder al servicio de la ciudadanía y de una forma racional: *“la relación de poder está ahí también, decir tengo un poder racional en el sentido de hacer lo que toca, no lo que me gustaría”*. RSE6 explica que cuando se trabaja con tantas personas se toman decisiones pensando en el bien de la mayoría, y este ejercicio de poder puede llegar a molestar a algunas personas. Por ejemplo, anular un curso por falta de participantes, cambiar un horario, o no guardar una plaza a alguien que viene a menudo. En estos casos, para RSE6 es importante realizar un trabajo pedagógico de sensibilización respecto a la igualdad de acceso y de participación y no fundamentar sus decisiones en el autoritarismo o en el poder que le da el hecho de ser un servicio público, sino explicar el motivo por el cual se están haciendo ciertas peticiones o tomando ciertas decisiones. No obstante, reconoce que a veces tiene que aplicarlo, sobre todo cuando se vulneran las pautas básicas de convivencia, como por ejemplo el uso de mascarillas en los espacios cerrados o faltar al respeto a otras personas que están en el centro.

Según RSP6, el trato con RSE6 siempre ha sido de igual a igual, desde la influencia y la propuesta y nunca desde una posición autoritaria. Reconoce el rol de RSE6 y que a veces tiene que marcar unas normas como director, pero siempre ha sido desde la asertividad y el buen trato: *“es un trato muy de persona a persona, que esto es importante”*.

RSE6 hace que las personas se sientan valoradas y respetadas por el trato que les da: hablar educadamente, pedir perdón si se ha equivocado o ser asertivo. También una forma de respeto es garantizar los derechos de todas las personas dentro del centro, respecto al acceso, al trato

entre iguales y el respeto a las normas del centro. Para RSP6, lo más importante es el respeto mutuo, y pone de ejemplo las estrategias que el educador relata: *“es cercano y si alguna vez por h o por b ha dicho alguna cosa, viene y te dice, escucha, perdona porque estaba muy nervioso y tal. Eso es fabuloso. Para mí, eso es respeto”*.

Para RSE6, estar ahí significa, aparte de todo lo que ya ha relatado, saber recibir y escuchar. En su caso, él está ahí en tanto que da voz a las personas para que puedan expresar sus intereses y preocupaciones: *“del derecho que pueden tener las personas muchas veces a encontrar a alguien al que se le pueda explicar”*. También es velar porque las dinámicas del grupo sean sanas y favorezcan liderazgos positivos: *“porque si no al final se convierte en un conflicto grave que, una de dos, o se disuelve el grupo y se va a cada uno por su lado, o acaba generando un problema peor de amistades, de conflictos, de broncas... Entonces bueno, cómo estás tú allí, observándolo, que para eso necesitas estar”*. Las estrategias que utiliza para estar de esta forma es dar a conocer su disponibilidad e interés por el grupo y generar un clima de trabajo que facilite esta disponibilidad con el resto de los profesionales. No obstante, matiza que esta disponibilidad no debe ser incondicional, puesto que reconoce que algunas personas son muy exigentes: *“En ese también equilibrio, entre el derecho de trabajar dignamente y no ser vistos como somos la criada para todo de todo el mundo”*. RSP6 y su grupo sienten a RSE6 presente, precisamente porque se acerca a preguntarles, las tiene en cuenta en la repartición de espacios y recursos y les propone actividades: *“Él cada vez que llegamos, exceptuando que no esté en una reunión, y siempre está proponiendo cosas. Quiero decir, que está presente, está. Está”*.

Cuando se pregunta a RSE6 si cuida de las personas, afirma que menos de lo que debería. Para él, cuidar es estar en el sentido que ha definido, y mostrar un interés por la vida de la persona y lo relaciona con un sentido de humanidad: *“Preguntar cómo estás, cómo va... Si por ejemplo ves que una historia ha sido difícil, puedes intentar preguntarle cómo estás, qué ha pasado... La cercanía, la humanidad, el trato humano”*. Cuidar, para él, es saludar, cuidar la comunicación, facilitar el trabajo, etcétera. Vincula el cuidar con el trato que se da a las personas y con crear un clima agradable en el centro. RSP6 y su grupo se sienten cuidadas, porque ven que el educador social sabe detectar sus necesidades, les propone actividades que pueden ser de su interés, las conecta con otras personas afines y, porque en general, se dan cuenta que RSE6 piensa en el grupo y lo tiene en cuenta: *“Eso es cuidar. Porque cuidar no es mimar ni nada, no, no. Cuidar a una persona es pensar en ella cuando hay otro que necesita o que quiere hacer una cosa y dice va, esta puede hacer una cosa juntas. [...] Te puedes cuidar cuando alguien está enfermo o puedes cuidar porque piensas en esa persona, ayudándola a que haga una cosa que quiere hacer y que por ella solo no la podría hacer”*.

RSE6 ha aprendido del grupo de RSP6 y de las personas del centro en general a confiar en el potencial y la capacidad de las personas: *“confiar en que la gente tiene o puede tener muchas cosas para ofrecer [...] confiar en la capacidad creativa de la gente, en la capacidad asociativa, en la capacidad organizativa”*. También ha aprendido la importancia de no juzgar a las personas y buscar su lado positivo, porque cada una es fruto de sus vivencias y que de cómo se relaciona con ellas depende de la proyección que él hace de esa persona en función de sus propias vivencias y al revés: *“intentar escuchar, comprender, buscar lo positivo, lo negativo va a estar ahí, va a salir igual, pero lo positivo que seguro que hay intentar apoyarme ahí para un poco, a ver cómo, cómo avanzamos”*.

RSP6 y su grupo han aprendido la importancia de tener un espacio de acogida y de interdependencia: *“esta forma de vínculos a mí me gusta, porque lo que tú puedes aportar, también te aportan a ti. [...] Es una tranquilidad de saber que hay un sitio que puedes tranquilamente porque eres acogido”*. Sin embargo, RSP6 no es consciente de lo que puede

haberle aportado al educador social, aunque supone que le ha podido aportar su capacidad de conectar con la gente y aportar ideas.

Responsabilidades profesionales

RSE6 se siente responsable del funcionamiento del centro, de que se cumplan las normas básicas de convivencia y de respeto a los derechos de las personas y de ofrecer unos mínimos de calidad en las actividades que ofrece. Aquí se le plantea un conflicto moral cuando no está de acuerdo con las normas que les hacen cumplir como servicio público: *“Y en ese conflicto también debe prevalecer el sentido ético”*.

Se siente responsable de generar ofertas que promuevan el desarrollo comunitario: *“no sé si es mi obligación, seguramente me la me la doy yo, pero aparte que creo que sí, que es mi obligación, la de intentar abrir caminos nuevos y desarrollar un poco el potencial del barrio en ese sentido. Casi que me la cojo una obligación moral”*, pero no es responsable del contenido de las actividades ni de la obra que escoge el grupo teatral, por ejemplo. Respecto a esta oferta, si se siente con el deber de que sea diversa, inclusiva, accesible y democrática.

RSE6 reconoce que alguna vez ha ido más allá de los límites de su responsabilidad, aunque afirma que ha aprendido a no hacerlo por las consecuencias que eso acarrea. Pone de ejemplo el caso en que el ayuntamiento quería tirar un edificio que tenía memoria histórica, aunque él estaba de acuerdo con los ciudadanos, no quiso posicionarse porque se encontraba en medio de la institución pública y las personas. En este caso, le sirvió ofrecerles el espacio y los recursos para que se organizaran, pero no pudo posicionarse como profesional público. Considera que no saltarse ese límite fue lo adecuado, aunque sus valores le decían lo contrario, porque hubiera perjudicado al centro cívico y *“seguramente les hubiera eclipsado la capacidad que ellos como vecinos tienen que tener para liderar sus luchas”*. Lo ve como una forma ética de actuar, precisamente para promover la acción colectiva sin un posicionamiento de poder, podría decir incluso paternalista: *“Nosotros somos herramientas que ellos pueden utilizar para desarrollar cosas, pero no somos los vecinos, yo no puedo suplantar al vecino, ni al barrio ni a las entidades. Puedo colaborar con ellas, pero no suplantarlas. Por una cuestión de ética profesional si quieres”*. Reconoce que en otras ocasiones si se ha saltado ese límite y le ha perjudicado, porque ha perdido toda la autoridad al extralimitarse en sus funciones. Define su actuación en un sentido ético como de catalizador para que sean las propias personas las que lideren las acciones colectivas: *“Claro, yo nunca lo que no haré es eso, ir con la pancarta al principio. No, eso lo tienen que hacer ellos, pero generar el espacio para que ellos aprendan y debatan y tomen conciencia del problema, pues eso sí que lo hemos hecho”*. Para evitar cualquier actitud fuera de este marco de la ética, ve necesario tener claro cuál es su rol como profesional, y separarlo del político o el vecinal.

Qué es una relación socioeducativa ética

RSE6 define la relación socioeducativa ética como aquella que tiene como objetivo garantizar los derechos humanos y, concretamente, el derecho a la educación, la promoción y la transformación social, la igualdad y los principios democráticos. En ella, las personas se conciben como ciudadanas con derechos y obligaciones y se trabaja desde el reconocimiento mutuo.

RSP6 destaca el trato cordial y de igual a igual, sentirse escuchada y respetada y la sensibilidad del profesional por la vulnerabilidad de la persona: *“lo más importante de una persona que se dedica a lo social, a las personas, siempre ha de tener un sentido muy ético y muy de respeto a la persona que tenemos delante”*.

4.3.7. Relación socioeducativa 7

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 29):

Tabla 29. Datos de perfil de la relación socioeducativa 7

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Mujer de entre 50 y 60 años usuaria de servicios sociales Educador social de servicios sociales básicos con 30 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Servicios sociales de atención primaria
Duración de la relación	5 años aproximadamente
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia tras un traspaso por cambio de domicilio en servicios sociales. RSE7, educador social de servicios sociales de atención primaria, recibe un caso de acogida en el que no ha habido un trabajo previo. La relación se inicia de forma voluntaria, se mantiene por 5 años y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE7 tiene de RSP7 es de una persona amable y agradable pero que ocultaba algunas cosas. La define como una mujer luchadora que ha sido repudiada y se ha tenido que buscar la vida. Aun así, ve importante no centrarse en esta primera impresión y centrar la posibilidad de trabajo en el presente y el futuro. Por su parte, RSP7 tuvo una buena impresión de RSE7, le dio confianza y se sintió protegida: *“Él me dio como seguridad. Me hablaba, me trató con cariño sin conocerme”*.

Para conocer mejor a RSP7, RSE7 trata de centrarse en quién es ella ahora y quién quiere ser a partir de ahora, y dejar de lado todo lo que explica de su pasado. Esto permite conocer a RSP7 sin tener que depender de toda la información que según el educador está ocultando: *“de decir, muy bien, tú tienes una historia construida y ha ido más bien o más mal, y vamos a construir una historia. Vamos a hablar de la historia que vendrá, vamos a hablar de hoy hacia adelante”* y desde una posición de acogida: *“Si digo que esta persona es conflictiva y que esta persona no ha sido responsable, estoy hablando de un pasado que... Entonces es a partir de aquí que dices... No lleva a ningún cambio”*. Para ello, hace uso de las entrevistas en el despacho al principio, y de espacios más informales propiciados por un proyecto de huerto urbano.

Cuando se pregunta a RSE7 cómo ha evolucionado la relación, dice que ha habido una conexión y se ha establecido una relación de confianza, que es lo que RSE7 piensa que RSP7 necesitaba. Afirma que RSP7 ha podido crear un nuevo personaje de quién es ella en esta relación o quien quiere llegar a ser. RSP7 siente que la relación cada vez fue a mejor hasta el punto de ver a RSE7 como alguien cercano: *“y ya fui tomando una relación como familia, como si él fuera familia mía”*.

Acción socioeducativa

RSP7 afirma que RSE7 le ha ayudado a cambiar su vida y le ha dado seguridad y sostén emocional. Según RSE7, no hay una única forma de acompañar. Por el contrario, afirma que cada persona necesita un tipo de acompañamiento distinto: *“hay personas a las que se las ha de*

acompañar en la distancia, hay personas que las has de acompañar en la proximidad, hay personas que las has de acompañar sin perder el punto de contacto”.

Acompañar, para E7, es tomar conciencia de la realidad de la persona e individualizar el trabajo a partir de ella: *“si no eres consciente de la realidad de cada una de las personas. Y es un trabajo muy individualizado. Mucho. Estrictamente individual”.* Considera que esta forma de acompañar es ética porque *“es la única manera que yo creo que dignifica al otro”.* Cuando habla de dignidad se refiere a la necesidad de reconocimiento de las personas a las que acompaña: *“cuando las personas adultas se encuentran en situaciones de precariedad absoluta y dificultades de trato, yo creo que principalmente lo que necesitan es ser reconocidas. Hola, eres y estás”.* Para E7, acompañar es darle a la persona la importancia que merece por el hecho de ser, reconocerla. Critica la impersonalidad de los servicios sociales en este sentido y como se podría acompañar desde el reconocimiento desde la propia organización institucional: *“Si usted ya no pide cita previa no hace falta que exista, no es nadie. Te están diciendo esto”.* En definitiva, según el educador, acompañar es individualizar y reconocer.

RSE7 no explica ninguna situación en la que haya tenido que tomar una decisión que afectara a la libertad de RSP7, pero sí de otras personas. Pone de ejemplo las incapacitaciones de fiscalía o los ingresos involuntarios. Aquí tiene un dilema cuando, según su criterio profesional, ve positiva la incapacitación o el ingreso, pero a la vez sabe que perderá toda oportunidad de trabajo con la persona y los avances realizados hasta el momento. Reconoce que es una decisión que gestiona mal: *“Coartar las libertades de quien sea es una putada, para ti y para ellos”,* porque se genera un conflicto de posiciones, cuando es el mismo profesional el que ha estado trabajando con la persona y el que decide el ingreso, pues la persona se siente traicionada y vendida. Afirma que el impacto de esta decisión variará en la persona en función de cómo se ha trabajado previamente. Ve importante explicar en todo momento las funciones del educador social, los límites de la intervención y las consecuencias que pueden tener: *“intento explicarles cuál es mi terreno de juego y a ver dónde nos encontramos”.* RSE7 volvería a tomar estas decisiones en algunos casos y en otros no. Afirma que se trata de tomar la mejor decisión en el momento con la información que se tiene, pero le gustaría tener más tiempo para reflexionarlo: *“Ojalá pudiéramos dedicar mucha más reflexión a las decisiones buenas y a las malas, porque a veces vamos muy intuitivamente. Ahora tú me estás parando a reflexionar y a pensar cómo y qué priorizo y qué hago. La realidad del día a día está bastante lejos de esto”.* RSP7, por su parte, siente que ha podido tomar decisiones en la relación y pone de ejemplo un curso al que RSE7 la animó a inscribirse. Ella no quiso volver y el educador social respetó su decisión.

RSE7 siente que arriesga en sus intervenciones, pero entiende que estos riesgos se toman, generalmente, conjuntamente con la persona. Relata alguna ocasión en que lo ha tomado de forma unilateral, como por ejemplo cuando deja que una persona se equivoque o tome una mala decisión para poder crear un conflicto que, a su vez, genere una oportunidad de trabajo. Para poder trabajar desde este riesgo, RSE7 ve importante crear un vínculo sólido para que la persona entienda el motivo de esta acción, valorar el riesgo en función del impacto que puede causarle a la persona y planificar el acompañamiento que hará después. Aun así, afirma que las personas jóvenes son más sensibles a sufrir un impacto por este tipo de acciones, pero que las personas adultas con situaciones de riesgo más graves no le ponen tanta responsabilidad al profesional y eso le permite un margen más amplio de acción.

RSE7 considera que la autenticidad cambia la experiencia ética que vive la persona, mostrarse tal como es y dejar a la persona hacer lo mismo es básico en las relaciones humanas. RSP7 recuerda especialmente los momentos en el proyecto de un huerto, donde se juntan con otras personas y siente que es un sitio donde ella es querida: *“Me siento bien y todos me quieren los*

que están aquí en el huerto. Todos me quieren y me conocen". Otro momento que recuerda es cuando RSE7 le ayudó a entender una carta. El hecho que le dejara el encargo y la llamara le hizo sentir importante: "Y entonces yo ahí vi que él se preocupa por mí y por todos".

RSE7 afirma que reflexiona sobre su propia práctica. Identifica espacios institucionales formales, aunque considera que son escasos; e informales, que son los que ve más útiles. Con espacios informales no solo se refiere a las conversaciones de pasillo, sino que también hace referencia a las reuniones que surgen para planificar y abordar casos cuando una situación se complica. Destaca la importancia de que esta reflexión no solo se dé a nivel técnico, sino que también se pueda hacer un acompañamiento emocional que, a su vez, afectará a la experiencia ética que viven las personas acompañadas: *"Eso afectará a tu muestra de cómo eres. Afectará a tu transparencia, a tu humanidad. Y cada vez irás creando más este personaje de cartón piedra".*

Vínculo socioeducativo

RSE7 considera que tiene un vínculo sano con RSP7, porque ella se puede mostrar tal como es. RSP7 afirma que RSE7 es como de la familia para ella, siente que está unida a él y valora que el educador la acepte tal y como es, sin prejuicios: *"Ese vínculo es como si fuera familia mía. Y mira que soy de otro país. Pero es muy bueno que traten a las personas así, porque así la persona pues se abre en canal y te explica todo".* El educador destaca la importancia del vínculo afectivo con RSP7 y con cualquier persona para poder tener un vínculo educativo: *"es lo que le da fuerza. Hablar de vínculo educativo sin hablar de vínculo afectivo, yo no lo he entendido nunca".* No sabe identificar si esta afectividad profesional es necesaria para tener una relación socioeducativa ética, pero pone un ejemplo de una situación profesional:

Cuando mis primeros trabajos con personas sin techo, [...]era de conserje de un centro de larga duración de personas sin techo. [...]De conserjería eh, abrir y cerrar puertas, yo era el hombre de las llaves. [...] Hice la sustitución y cuando salió la siguiente cobertura de estas vacaciones me lo propusieron directamente. [...] Y hubo un día que me acerco al equipo de profesionales de allá, el educador, el trabajador social, el director... Y le digo, ¿por qué me estáis proponiendo esto a mí? [...] Y dice, no, pero estás haciendo una cosa que no hacen las otras personas que tenemos, los conserjes habituales. Estás mostrando afecto a estas personas, o sea, estás comunicándote, sin dejar de hacer el trabajo, estás siendo comunicativo, agradable, sensible..."

Considera que establecer vínculos afectivos hace sentir bien a las personas y las ayuda a sentirse reconocidas. No obstante, también advierte de los dilemas y conflictos que esto puede suponer a la hora de establecer las fronteras de este vínculo y no confundirse con ellas. Tiene claro que el vínculo afectivo tiene que quedarse en el plano profesional, él no es amigo de las personas a las que acompaña: *"Aquí tienes que rescatar, tiene que ser afectivo, sí, tienes que estar ofuscado, no. Tienes que seguir siendo profesional. Porque si dejas de ser profesional has roto la figura de la relación. Es decir, no me vienen a buscar a servicios sociales para tener un amigo".* Para ello, afirma que es necesario ubicar a la persona en las funciones y la figura que representa le profesional. Aun con esto, reflexiona sobre la necesidad a nivel ético de que exista un vínculo con las personas, porque sin esa vinculación no puede ofrecer un acompañamiento centrado en la persona y sus propias necesidades: *"es cuando considero que mi relación con las personas podría ser poco ética, porque si no evoluciona lo que es la relación, no evoluciona el principio de trabajo, si no podemos planificar cómo tú te autopromocionas, como tú te auto espabilas, cómo tú tiras adelante más allá de los servicios y apoyos que puedas necesitar, y solo hablamos de los servicios y los apoyos que puedes necesitar, hay algo que no está funcionando".* Afirma que servicios sociales está promoviendo este tipo de trato que considera poco ético, comparando la oferta de servicios con una tienda comercial: *"una tienda impersonal y que vienes aquí y que*

sacas un ticket y que te llevas una bandeja cerrada de algo, vas a caja y la pagas. La pagas o ya está pagada. Y eso es un poco uno de los retos de la atención social básica de superar estos escollos. [...] Entonces es cuando yo digo, pues yo y una expendedora de tickets somos exactamente lo mismo”.

RSE7 afirma que tiene una relación de confianza profesional, sin entrar en ámbitos privados de la vida de ninguno de los dos. Para ganarse su confianza, RSE7 ve importante mostrarse honesto y preguntar a la persona que quiere o cómo puede acompañarla, ofreciendo una relación educativa, un apoyo a la persona y no solo una respuesta a la demanda que hace: *“se tiene que dar respuesta a la relación, no respuesta a la demanda solo. Se tiene que dar respuesta a la relación”.* RSP7 confía en RSE7 porque le ha demostrado que también confía en ella: *“Él ha tenido confianza en mí. Y eso vale...”.*

RSE7 es consciente que los roles de poder afectan a la relación y el poder que tiene como profesional. Aun así, cree que las personas le otorgan más poder del que realmente tiene y ve necesario mostrar realmente en qué puede influir y en qué no para ubicar a la persona: *“si una ayuda económica o social da estos parámetros, da estos parámetros y yo soy la persona puente para llegar a esto, pero yo no tengo el poder de darte esto. No depende de mí, de mí depende que lo explique mejor o peor cuando haga un informe social, pero de mí no depende exclusivamente”.* Para rebajar este rol de poder, ve importante mostrarse sin prejuicios y dar un trato humano y explicar que forma parte de un servicio para las personas. También relata situaciones en que se da a la inversa, y es la persona que acude al servicio que trata con exigencias al profesional: *“Tú trabajas en el ayuntamiento, tú sabes, tú sabes y tú tienes. Tú tienes y me puedes arreglar esto”.* En ambos casos, considera importante ubicar a la persona y explicarle en qué punto se encuentra dentro de esta relación. RSP7 siente que el educador social la escucha y le da cariño. Valora mucho el trato cercano que le da y que la acepte aun con toda la mochila que lleva detrás.

Para que la persona se sienta respetada y valorada, RSE7 trata de implicarla al máximo en el proceso educativo a través de la participación y el desarrollo de su propia agencia, para que sea ella misma la que valore qué objetivos tiene y si los está consiguiendo: *“La gente que entra en este huerto, cuando lleva una temporada que está ya aclimatada con el entorno, se sienta conmigo y bueno, cuáles son tus perspectivas dentro de este huerto. Qué es lo que tú quieres hacer para ti [...] Y si no comenzamos a hablar de esto, bueno, creamos servicios subsidiarios y personas subsidiarias de servicios”.*

RSE7 define estar ahí como una entelequia, una sensación que tiene la persona de que realmente puede contar con él como profesional, pero ese estar se materializa de una forma u otra con cada persona. Lo vincula con la disponibilidad y el reconocimiento de las personas. RSE7 afirma que cuida de las personas. Para él, cuidar a RSP7 ha significado acompañarla en un proceso para que reconozca como cuidarse ella. Cuidar es acompañarla al centro de salud, cuidar es sostener los miedos de las personas o mitigar sus dudas. También es acogerla y sostenerla emocionalmente. RSP7 se siente cuidada porque le ha dado seguridad y alguien a quien vincularse: *“Porque te da seguridad, porque yo a él no lo miro como asistente social mío, yo a él lo miro como si fuera mi hermano, te lo juro”.*

RSE7 ha aprendido de RSP7 que cada persona tiene sus tiempos y sus espacios. Ha aprendido sobre la diversidad de caminos y opciones de las personas, que cada una necesita un tipo de trato y que todas las relaciones tienen que estar cargadas de humanidad: *“tiene que estar dotado de mucha humanidad. Y no humanidad caritativa, la humanidad es de entender a cada uno desde sí mismo”.* Otra cosa que aprendió con RSP7 es a saber retirarse cuando hay otros

profesionales o personas de su entorno que pueden ayudarla mejor: *“también hay otra historia en los servicios, que aprendes y tal, hay los personalismos de, no que esto es mío. Qué quiere decir que es tuyo. Desde cuándo son tuyas las personas. Qué propiedad tenemos alrededor de estas historias”*. Por su parte, RSP7 ha aprendido a confiar en sí misma y a tener más seguridad. También cree que le ha enseñado al educador social la capacidad de fortaleza que tiene: *“Pero yo creo que de mí él ha cogido también. Y él como me ve que estoy luchando con esta enfermedad, porque soy una luchadora”*.

Responsabilidades profesionales

RSE7 se siente responsable de su actuación, pero no de la vida de RSP7: *“mis responsabilidades son en torno a mi profesión, no en torno a la vida de las personas”*. Reconoce haber traspasado los límites de la responsabilidad en ciertas ocasiones y afirma que en ocasiones es positivo y en otras es negativo. Pone de ejemplo el hecho de ofrecer una disponibilidad fuera del horario de trabajo. Aun así, es consciente del conflicto que esto puede generar y la necesidad de poner límites a esta disponibilidad. Para él, lo profesional tiene que ir por delante de lo vocacional. También habla de la necesidad, en ocasiones, de jugar en los márgenes para obtener un escenario óptimo para el trabajo, como por ejemplo realizar entrevistas en los bares: *“y qué me comporta. Bueno, pues igual invitar a un café. Vale, y qué. Pero estás estableciendo otro tipo de historia”*.

Para no traspasar los límites que puedan afectarle negativamente, insiste en la necesidad de no responsabilizarse de la vida de las personas: *“a mí hay personas que vienen y me dicen, es que a ti te importa muy poco que yo me quede en la calle. [...] El tema es de decir, sí, sí que me afecta profesionalmente hablando, sí que trabajaremos para salir de este trabajo, sí que no te dejo. Sí que estoy. Sí que trabajamos, sí que seguimos, sí que intentamos planificar cosas de cierta desesperación que son muy difíciles de planificar. Pero sí que qué, que no tengo que dormir yo esta noche porque tú estás en un coche durmiendo. Y tengo que venir a traerte la sopa y algo más, bueno, me parece que es confundir”*.

Qué es una relación socioeducativa ética

RSE7 define una relación socioeducativa ética como aquella relación basada en el respeto, la confianza y la horizontalidad que pone a la persona y su realidad en el centro. Concretamente, la refiere a la posición que se toma ante los juicios de valor, para dejar de ver a la persona como necesitada, vulnerable o negligente para verla como: *“un vecino, un ciudadano, una persona”*. Hace referencia al hecho de que es una relación que está impregnada de conflictos *“porque justamente son dos personas que no ven el mundo de la misma manera”*.

RSP7 destaca que la miren como una igual y se refiere a sí misma como transeúnte: *“que cuando vienen las personas yo digo transeúntes, porque yo soy una transeúnte cuando vengo aquí”*. Con esto, hace referencia a la mirada que los profesionales tienen de las personas que acuden a servicios sociales, como personas ciudadanas y no como personas necesitadas. También ve importante que la traten con confianza y les ofrezcan un espacio seguro de acogida: *“Lo que pasa que hay que darle confianza para que se puedan abrir como yo me he abierto a mi educador. Y ese es uno de los valores que tienen que aprenderlos”*. Por último, que sean honestos y respetuosos con el proceso que están viviendo y que ofrezcan apoyos educativos que les generen bienestar: *“hacer actividades que eso va bien para las personas que están como yo, de tener la mente ocupada, de hacer cosas, eso también está bien”*.

4.3.8. Relación socioeducativa 8

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 30):

Tabla 30. Datos de perfil de la relación socioeducativa 8

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Mujer de 32 años con discapacidad que acude a recurso juvenil Educativa social de espacio joven con 33 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Juventud
Duración de la relación	4 años
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia cuando RSE8 entra en un recurso joven como directora, en el cual RSP8 ya estaba vinculada. RSP8 pide estar vinculada al recurso, aunque no cumple con el requisito de edad, debido a que tiene una discapacidad: *“Aquí siempre decimos que en el espacio están los educadores, los jóvenes, los practicantes y ella. Así la conocí”* (E8). La relación se inicia de forma voluntaria, se mantiene por 4 años y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE8 tiene de RSP8 es que es una persona con limitaciones y carencias, poco comunicativa y con muchas cosas a trabajar. Si embargo, esta impresión ha ido cambiando con los años, a medida que RSE8 se ha dado cuenta de su evolución y de lo que realmente puede hacer: *“No tiene nada que ver la primera impresión que tuve de ella, con la evolución que ella ha hecho. Pero no solo la evolución, sino lo que ella puede hacer o lo que no, o lo que ella puede aportar o no al proyecto [...] Es una persona muy capaz”*. RSP8, por su parte, tenía miedo de que la echaran del recurso por no cumplir con el requisito de edad. Sin embargo, en seguida se sintió acogida por RSE8 y se dio cuenta de que no tenía nada que temer.

RSE8 aprovecha las actividades cotidianas y el trato diario para conocer mejor a P8, como por ejemplo jugando a juegos de mesa con el resto de jóvenes del recurso.

A medida que pasan los años, la relación evoluciona a medida que RSP8 también lo hace: *“Porque ella en cuatro años ha crecido mucho. Ha madurado mucho. Entonces la relación también ha madurado mucho en función de esto. En ese momento pues hacíamos juegos de mesa, y ahora pues vamos a cenar si hace falta”* (E8). RSP8 siente que al principio veía RSE8 como una figura de autoridad, pero poco a poco ha ido vinculando más con ella: *“yo antiguamente a la educadora la veía muy como a jefa, y tampoco teníamos mucho contacto. Pero desde que se fue la otra educadora yo como que ella me conoce más”*. Se convierte en una relación socioeducativa de confianza, pero con vínculos a otros niveles, pudiendo ir a cenar o acudir a asambleas políticas.

Acción socioeducativa

RSP8 piensa que la función de RSE8 es actuar como figura referente y de apoyo: *“yo aquí vengo mucho a encontrar la figura que yo no tengo en casa. Siempre lo digo, que tanto yo como los otros jóvenes [...] yo aquí vengo mucho, pero porque tanto la educadora como todos me hacen sentir este apoyo que yo no tengo en casa”*. RSE8 afirma que acompañar a RSP8 y al resto de jóvenes del recurso ha significado estar disponible. Explica que estar disponible no es solo tener

una presencia física, sino que además es dar a conocer la posibilidad de acudir a ella y al resto del equipo como profesionales que dan respuestas, y también generar una relación de confianza y proximidad que facilite y promueva el encuentro. RSP8 también da relevancia a esta disponibilidad: *“yo sé que en cualquier momento pues siempre le puedes pedir ayuda que siempre te la dará”*.

Para RSE8, estar disponible es demostrar que la persona le importa: *“le decimos tú nos importas. Este es el mensaje que transmitimos siempre. De manera que ellos vienen aquí con eso que necesitan”*. Así lo siente RSP8, cuando se le pregunta qué es lo que la hace sentirse acompañada, responde: *“Bueno, que también todo el mundo, o sea, aquí dentro todo el mundo se nota que lo más importante somos nosotros”*. La educadora social considera que esta es una forma ética de acompañar porque se adapta a las características y necesidades del colectivo al que atiende y porque les ofrece un espacio de acogida: *“los jóvenes saben que pueden venir [...] y que encontrará un clima de confianza, un clima de acompañamiento y de resolución de aquello que le pueda pasar”*. En este acompañar, destaca la proximidad y lo comunitario como elementos fundamentales. Esto implica que acompañar al o la joven no solo es darle una atención directa, sino trabajar con la comunidad para facilitar esa acogida y clima ético fuera del recurso.

Por la naturaleza del recurso, RSE8 no ha tenido que tomar ninguna decisión por RSP8. RSP8, por su parte, siente que puede tomar decisiones por sí misma y no recuerda ninguna experiencia donde hubiera entrado en discusión con RSE8. No lo siente así con otros recursos que, según su experiencia, sí que la han infantilizado y no le han dejado tomar decisiones: *“En cambio en otros sitios, por el solo hecho de tener una discapacidad, cualquier cosa que habían de hacer conmigo, espérate que tenemos que pedírselo a tu padre. Aquí no”*.

En las pocas ocasiones que RSE8 ha tenido que hacerlo por algún joven del recurso, siempre ha sido por temas de confidencialidad, cuando llega a su conocimiento alguna situación en que la persona está en peligro: *“si nosotros en algún momento consideramos que con eso lo que hacemos es cubrir o esconder una situación que pensamos que está poniendo en peligro a ellos o a otra gente y tal, entonces aquí se ha terminado la confidencialidad”*. Cuando esto ocurre, RSE8 lo gestiona desde la honestidad y la confianza, entendiendo la situación en la que se encuentra la persona, explicando de forma clara la decisión que se ha tomado y el motivo por el cual se toma y ofreciendo acompañamiento y apoyo durante el proceso.

Cuando se le pregunta por el impacto que tiene en las personas tomar decisiones por ellas, no se lo llega a plantear porque tiene claro que el objetivo de tomar decisiones por la persona es la protección de esta o de terceros y que está valorado y consensuado por un equipo de profesionales. Pone de ejemplo un chico que traficaba drogas en el recurso. Cuando se enteraron de la situación le prohibieron hacerlo en el recurso y en sus intermediaciones, para proteger al resto de jóvenes y a los vecinos del barrio. Aquí la imposición fue la siguiente: o dejaba de hacerlo o lo denunciaban. RSE8 considera que esta decisión intermedia, de hablar con el chico, imponerle unas condiciones y explicarle las consecuencias de no acatarlas era una medida de protección también para él. Poner una denuncia directa hubiera roto el vínculo educativo y la posibilidad de trabajo. Este es un ejemplo en que se regula la imposición de prácticas con un enfoque hacia la función educativa, donde la decisión se toma por el chico, pero con un objetivo claramente enfocado en su bienestar, lo que para RSE8 permite mantener una actitud ética ante una situación de falta de libertad.

RSE8 afirma que se ha arriesgado con sus intervenciones, pero que se ha dado más cuando trabajaba en el ámbito de protección de menores. En este caso, pone de ejemplo las retiradas o las devoluciones al núcleo familiar, donde reinaba la incertidumbre. Cuando se le pregunta como

lo gestiona, menciona las clases de ética en la universidad y la necesidad de tomar la decisión menos mala: *“Recuerdas a esas clases de ética que hacías en la universidad. Del dilema. De cuando no hay una buena solución, sino que hay la menos mala”*. RSE8 no se plantea si repetiría las acciones porque la respuesta variaría en función del resultado en cada caso. Lo que sí que tiene claro es que lo importante es haber tomado la decisión de forma reflexiva: *“en ese momento tomaste la decisión que pensabas que era la más correcta”*. Con RSP8 también considera que se ha arriesgado, ofreciéndole recursos educativos que no sabía si RSP8 iba a aceptar. En este caso, fue importante para RSE8 medir las consecuencias de la intervención en el caso que saliera mal junto al beneficio que le podría causar. Hacerlo, finalmente, ha tenido un impacto positivo en RSP8, *“De poder avanzar en cosas que estaba totalmente estancada, de poder entender cosas que le pasan”* (RSE8).

RSP8, por su parte, recuerda que durante la época de confinamiento cuando estalló la pandemia, RSE8 la llamaba por videollamada cada día incluso fuera de horario, porque lo estaba pasando muy mal. Esto la hizo sentir apoyada y acompañada.

RSE8 considera que su forma de ser influye en la experiencia ética de RSP8. Sus valores como persona y profesional hacen que el tipo de intervención y relación que le plantea a RSP8 sea desde una visión inclusiva, adulta y centrada en las capacidades: *“yo le apporto esto a ella. La trato como una persona adulta y yo creo, porque allí donde va... Yo creo que ella valora esto, [...] Que esta persona la gente la trata como una niña usuaria y tal”*. Así lo siente RSP8, cuando afirma que: *“cuando comencé aquí yo tenía la edad que tenía pero de mentalidad era de muy niña. Y yo siempre lo digo, que me han hecho valorar y madurar, es por lo que me han enseñado aquí”*.

RSE8 reconoce que reflexiona poco *“Ahora la verdad es que, por una parte mi carácter, y por otra, el tipo de servicio y lo que se mueve cada día, dedicamos poco tiempo a la reflexión sobre la acción socioeducativa en este sentido, también de trabajo de casos y así, muy poco”*. Cuando lo hace, destaca sobre todo los espacios informales y en alguna ocasión las reuniones de equipo. Destaca el poco tiempo que tiene para reflexionar a nivel individual y la falta de espacios para hacerlo.

Vínculo socioeducativo

RSE8 considera que mantiene un vínculo positivo y de proximidad con RSP8, donde ambas se conocen, saben que pueden confiar una en la otra y saben las expectativas que pueden tener. RSP8 afirma que la educadora es muy importante para ella y que le ha dejado huella porque le ha ayudado a madurar y a verse como una persona capaz. RSE8 apela a sus años de experiencia cuando afirma que establecer este tipo de vínculos no le afecta a nivel personal: *“eso he aprendido a gestionarlo bien, no me implica a nivel personal mucho”*, incluso se siente satisfecha con la vinculación que adquiere con las personas jóvenes en estos momentos.

RSE8 afirma que trabajar a través de vínculos también tiene un impacto positivo en las personas, ya que les da referentes y espacios de acogida, aunque también tienen que lidiar con el sentimiento de pérdida cuando un educador o educadora se va. Para que esto no tenga un impacto negativo en la persona, RSE8 prepara el equipo para esta pérdida, la planifica, identifica las personas jóvenes que pueden estar más afectadas por la pérdida y traza acciones de seguimiento para acompañarlas en este proceso a la vez que el proceso de despedida con el propio educador.

RSE8 considera que tiene una relación de confianza con RSP8 y con las personas jóvenes del recurso en general. Afirma que para ganarse esta confianza es necesario demostrar que dan respuesta a sus necesidades: *“Yo pienso que nos ganamos la confianza de los chicos en función*

de que ellos encuentran respuesta a lo que necesitan. Ellos prueban con una cosa pequeña". También demostrar un interés proactivo por la persona: "o la de decirle, pero bueno, tú estás saliendo con alguien ahora, y ella te dice, a ti que te importa. Y es verdad, a mi qué me importa. Entonces le digo, hombre, sí que me importa. Ahora, otra cosa es que tú quieras hablarlo o no, pero claro que me importa". Para RSP8, sin embargo, lo importante ha sido la confidencialidad que RSE8 le ha brindado: "yo sé que nunca le han explicado cosas a mi padre que yo no haya dado el consentimiento".

RSE8 considera que hay unos roles asignados, pero no hay una relación de poder, *"sino dos personas que están ocupando un espacio diferente"*. Entiende que existe una situación de privilegio en tanto que tienen poder en el servicio, pero también entiende que la persona tiene poder en su vida *"Y hay cosas que les decimos que no. Y que además no les toca, esas las decidimos nosotros. Claro, eso no sé si es una relación de poder o no lo es, igual que él tiene otros poderes. Hay cosas que él decide y que nosotras no"*. Después de reflexionarlo, reconoce que sí hay una relación de poder, pero que siempre trata de sea lo más igualitaria posible. Para ello, realiza acciones concretas como que no haya espacios destinados únicamente a profesionales: *"esto podría ser el despacho de la directora. Te aseguro que aquí, yo, no estoy nunca. O sea, lo utilizan los jóvenes. El tema de los espacios lo hemos desmontado, no tiene sentido. [...] Intentamos que al menos aquí dentro, los roles, aunque a nivel socioeducativo los podamos tener claros, que en muchas otras cosas no haya una estructura piramidal"*. RSE8 considera que este tipo de acciones hacen que las personas jóvenes que van al recurso se sientan acogidas, en confianza y atendidas. RSP8 no siente esta relación de poder desequilibrada, y afirma que el trato es cercano con todas las personas jóvenes del recurso.

RSE8 piensa que, para que las personas jóvenes se sientan respetadas y valoradas, tiene que haber una reciprocidad. Para ello, se tiene que mostrar como profesional y como persona y esto incluye compartir información personal, que no privada: *"yo tengo cosas que forman parte de mi intimidad como esta chica tiene cosas que forman parte de su intimidad, pero en cambio ella puede compartir qué familia tiene, quienes son y tal, yo también puedo compartir la mía"*. RSP8 se siente respetada y valorada porque considera que RSE8 la ha tratado como una adulta capaz de dar opinión y tomar decisiones y no como una niña con discapacidad: *"nunca me han hecho sentir como una niña que no sabe nada. O sea, siempre se me ha respetado mucho mi opinión, siempre se ha respetado lo que yo quiero"*. Lo que más valora de su relación con ella es la honestidad de RSE8 y el apoyo emocional que le da: *"sí yo he tenido que llorar delante suyo no me he tenido que esconder"*.

Para RSE8, estar ahí *"es una actitud hacia las personas [...] Quiere decir estar con los cinco sentidos, y también con esta parte de implicación personal y profesional con lo que estás haciendo"*. Lo vincula al sentido de disponibilidad que ha definido: *"solo hace falta que le diga oye necesito esto"*. Cuando se le pregunta RSP8, también hace referencia a este sentido de disponibilidad. RSE8 afirma que cuida a las personas, y que cuidar significa personalizar y dar respuesta a sus necesidades desde el rol que ocupa a nivel institucional y personal. RSP8 se siente cuidada precisamente por la disponibilidad, la acogida y el apoyo recibido.

RSE8 ha aprendido con RSP8 su espíritu de superación, a admirar su capacidad para avanzar. También del resto de jóvenes que acompaña: *"entonces pienso que aprendo muchas cosas. No solo de ella, de cómo personas están muchas veces en condiciones de vulnerabilidad, de precariedad y tal... Ostras, yo qué sé. Yo aquí veo jóvenes llegar a la universidad y pienso, buah"*. RSP8, por su parte, ha aprendido a valorarse a sí misma, a confiar en sí misma y a aceptarse tal como es: *"me han enseñado bien que yo tengo un certificado de discapacidad, pero lo tengo en un papel y no quiere decir nada"*. También es consciente del impacto que tiene en RSE8, le

enseña su capacidad de resiliencia y cambio: *“Que aun con las dificultades que tenemos cada joven con lo nuestro, hemos sabido tirar hacia delante y lo hemos conseguido”*.

Responsabilidades profesionales

RSE8 no se siente responsable directa de RSP8, sino de lo que le puede aportar como profesional y como recurso: *“yo no me siento responsable de esta chica. Sí que me siento responsable de la parte que como espacio joven puedo aportarle a ella. Pero que es una parte de todo lo que es su vida”*.

Cuando se le pregunta si alguna vez ha traspasado los límites de esta responsabilidad, reconoce que tiende tendencia a ello, no en la acción socioeducativa, sino en relación con la institución y las normas determinadas y siempre en aras de ofrecer una acción socioeducativa eficaz: *“más de una vez hemos subido jóvenes en el coche, por ejemplo, para hacer determinadas gestiones que sino no habría otra manera de hacerlas. Cuando tenemos prohibido subir gente en los coches”*. No da detalles sobre cómo lo aborda.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE8, una relación socioeducativa ética es aquella que es respetuosa con la persona y sus tiempos. Es una relación en la que se tiene en cuenta quién se tiene delante para ajustar cómo relacionarse con ella y en la que se equilibran los roles de poder, de tal manera que existen dos cuerpos en un espacio y ninguno está por encima del otro.

Para RSP8, es importante que la vean como alguien con capacidades: *“que me sepan valorar como personas que somos. Bueno, en mi caso, no como discapacitada o como limitante”*, y que tengan un trato adecuado y respetuoso *“nunca te levantan la voz. Pero porque la manera de educar no es levantándote la voz”*.

4.3.9. Relación socioeducativa 9

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 31):

Tabla 31. Datos de perfil de la relación socioeducativa 9

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Joven de 23 años de barrio que recibió acompañamiento en su etapa escolar Educador de calle con 20 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Andalucía
Ámbito de intervención	Infancia y adolescencia en riesgo
Duración de la relación	4 años
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia en un contexto de medio abierto. E9, educador de calle, tiene un listado de niños, niñas y jóvenes del barrio que están en el instituto, en el cual está incluido RSP9. RSE9 se acerca un día a casa de RSP9 para valorar las posibilidades de intervención y presentarse. En ese momento inicia la relación de forma voluntaria, se mantiene por cuatro años y finaliza cuando RSP9 acaba sus estudios en el instituto.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE9 tuvo de RSP9 fue que era un joven particular, diferente al resto de chicos y chicas del barrio y con muchas posibilidades y facilidades en la intervención. Esta

impresión se ha mantenido a lo largo de la intervención. RSP9 también tuvo una impresión positiva, precisamente por la forma que RSE9 tuvo de acercarse a él. El hecho de que se acercara a él para averiguar sus gustos y hablándole de los videojuegos que tenía hizo sentir a RSP9 que RSE9 no venía a decirle lo que tenía que hacer: *“Es como un choque así, interesante. Sabes, en plan ningún educador, entre comillas, te va a entrar oh es que te gusta la play, ¿no? En vez de decirte, mira, pues tienes que aprobar”*.

RSE9 destaca el hecho de preocuparse por RSP9 y por sus intereses más allá del proceso educativo para conocerle mejor. Utilizó los videojuegos como herramienta para acercarse al chico y preguntarle por otros aspectos de su vida: *“Y llegaba allí y me pegaba la tarde con él a lo mejor o un par de horas jugando a algo, y a partir de ahí pues íbamos, oye, y qué tal con tus amigos, qué tal con tu pareja, qué tal con los estudios, con tu madre...”*. RSP9 aprecia esta forma de acercarse a él y fue lo que le dio confianza para después de unos meses explicarle como lo iba en los estudios.

Tanto RSE9 como RSP9 relatan que la relación ha sido cada vez más cercana y de más confianza debido a que no ha habido altibajos ni conflictos. Al finalizar la intervención, la relación ha trascendido a un plano más personal y de amistad, siguiendo el contacto en la actualidad. RSP9 lo ve como un colega en la actualidad. RSE9 matiza que esta situación es poco común y que normalmente cuando acaba la intervención se termina la relación.

Acción socioeducativa

RSP9 explica que la función de RSE9 fue darle apoyo y ayuda en cuestiones particulares. Explica que el tipo de apoyo que el educador social le ofreció le sirvió porque no tenía un tinte paternalista: *“Pero es que con el educador fue distinto porque es como, yo sabía que venía a ayudar, pero no a salvarme”*. Para RSE9, acompañar es estar presente, es ofrecer refugio, escucha, interés e importancia a las personas. Para él, acompañar implica dos funciones, la educativa y la de cuidado: *“Y eso para mí es principal, que es la preocupación y el cuidado, porque una cosa es acompañar a secas, de saber que el educador estará allí, está ahí; y otra cosa es acompañar con fundamento. Es decir, con una serie de objetivos, establecer su objetivo”*. Para RSE9, esta forma de acompañar es ética porque implica un compromiso por el bienestar y el interés de las personas por encima de los intereses institucionales. RSP9 se sintió acompañado porque veía ese interés: *“Al educador, aunque no nos veamos, es una persona que te habla cada dos por tres, que si no te llama, como van las clases...”*. Destaca pequeños gestos como alegrarse porque aprobó o que fuera a su graduación: *“Se presenta allí, para mí es una alegría y es que cómo no me voy a sentir acompañado así”*.

RSE9 no ha tenido que tomar ninguna decisión por RSP9, y tampoco directamente por ningún otro joven. Relata el caso de un chico que quería seguir un proceso formativo que él como educador social apoyaba. No obstante, los padres se opusieron y el chico tuvo que dejarlo y, en ese momento, lo único que pudo hacer RSE9 fue hacer contención emocional: *“Y al final fue pues que el niño tuvo que abandonar, y recuerdo que me fui con él a llorar.”* Otro caso que explica es cuando han insistido mucho a las familias para que tomaran decisiones sobre los procesos educativos de sus hijos. Por ejemplo, no llegaron a obligar a una familia a cambiar al niño de escuela, pero trataron de influir en su decisión: *“No voy a decir manipular, pero sí hemos dado mucha caña a la familia para que eso sucediera a pesar de sus preferencias”*. En estos casos, RSE9 ve importante remarcar el interés superior del niño: *“pero la necesidad del niño es la que está en medio y es la más importante”*. Volvería a repetirlo porque, en este caso, el mismo padre volvió para reconocer que fue un cambio positivo. También porque su prioridad son los niños y las niñas, por encima de los intereses de las instituciones y las familias y, por ese motivo, no le importaban los conflictos y enfrentamientos que pudiera tener con las familias y el profesorado.

Por su parte, RSP9 siempre ha sentido que tenía libertad de decisión porque nunca le dijo lo tenía que hacer, simplemente le puso las oportunidades delante para que él pudiera escoger. Como ejemplo pone cuando él quería prepararse la selectividad pero iba a perder un curso y RSE9 le pasó la lista de formación profesional. En este caso percibió que RSE9 le quería echar una mano o le daba herramientas, pero no que quería influir en su decisión: *“tengo esta herramienta, pero tú la utilizas si tú quieres. Que yo no te voy a decir a ti tienes que hacer esto, o tienes que hacer lo otro, ¿me entiendes? Entonces fue como tan... Tan libre, con tanta libertad de elegir”*. Reconoce que si RSE9 hubiera tenido un rol más autoritario o rígido no hubiera aceptado su acompañamiento. En cambio, destaca el hecho de que el educador social le haga reflexionar, pensar y tener en cuenta otras perspectivas sin invalidar su propia opinión: *“yo doy mi opinión. No me invalida mi opinión en ningún momento, es decir, la respeta y sobre mi opinión, incluso muchas”*.

RSE9 afirma que aplica la pedagogía del riesgo en dos sentidos. Por un lado, se arriesga enfrentándose con compañeros/as de profesión al plantear intervenciones con las que otras entidades no estaban de acuerdo y no sentían que era su responsabilidad. Por otro lado, arriesgarse en hacer intervenciones con chicos y chicas, aunque se vea desde un principio que hay muchas probabilidades de que no tenga éxito: *“cuando tú ves a un niño y tú sabes que hagas lo que hagas, no vas a conseguir que no acabe en la cárcel. O que no acabe drogándose o que no acabe abandonando los estudios. ¿Me explico? pero sigues ahí. Y eso es pedagogía del riesgo. Porque tú inviertes tiempo, energía, herramientas en ese niño y esa niña aun sabiendo que no va a acabar bien”*. Afirma que arriesgar en este sentido es una cuestión ética porque garantiza el respeto y la igualdad de oportunidades en los niños, niñas y jóvenes.

Para aplicar esta pedagogía del riesgo, RSE9 afirma que tiene que gestionar el sentimiento de frustración y el desgaste que implica estar buscando alternativas de intervención cuando la acción que se está llevando a cabo no funciona. Considera que arriesgarse en estas intervenciones es positivo para las personas que acompaña, porque les planta una semilla: *“nosotros también somos sembradores de ideas, de hábitos, de... ¿Sabes lo que te quiero decir con esto? Entonces un poco es como, lo que no te pueda servir para hoy o para mañana inmediato, que te sirva para la vida”*. Independientemente del resultado de la acción, el hecho de arriesgarse por el chico o la chica permite reconocer a la persona y demostrarle que es merecedora de oportunidades: *“es que hay gente que ni los ve. ¿Me explico, no? Por lo menos verlos, por lo menos verlos. Entonces un poco por ahí, el trabajar ese aspecto humano”*.

RSE9 cree que su manera de ser afecta a la experiencia ética que viven las personas a las que acompaña: *“si yo no te puedo sacar del barrio, si yo no puedo hacer que tu mejores o si tu vida es tan jodida que no te queda otra que trabajar con 16 años y llenar la nevera de tu casa, por lo menos que el tiempo que tú pases conmigo sea agradable”*. Afirma que él es una persona que usa mucho el humor, el ocio y el acompañamiento emocional para que, aunque no se pueda hacer un cambio sustancial en su vida, al menos se generen experiencias positivas solo con el trato y la presencia: *“por lo menos que tengas algo de felicidad a la que aferrarte o algún momento en el que te lo has pasado bien, has disfrutado”*. RSP9 recuerda especialmente momentos en los que ha tenido experiencias de reconocimiento, como por ejemplo el momento en que el educador social se presentó en su graduación y cuando le pusieron una estrella por haber terminado los estudios.

RSE9 reflexiona constantemente sobre su propia práctica, tanto en el trabajo como en casa. Afirma que las reflexiones en el ámbito profesional se dan sobre todo con el grupo de compañeros y compañeras, en espacios informales y, fuera del trabajo, con el grupo de amigos. RSE9 destaca que lo hace en estos espacios porque es donde se siente acogido: *“es una forma*

también de reflexionar, pero desde un espacio también donde tú te sientes más arropado". Critica los espacios de reflexión con jefes y coordinadores porque siente que ponen por delante la institución del bienestar de los propios educadores: *"La salud mental de ellos, la salud emocional, la ventilación emocional, es decir, es que eso es muy importante y eso para mí es determinante"*. Considera que la reflexión en este sentido es importante a nivel ético porque permite singularizar la intervención, buscar alternativas de actuación y respuestas *"más adecuadas y adaptadas a la persona"*.

Vínculo socioeducativo

RSE9 afirma que tiene un vínculo estrecho, horizontal y de igualdad con RSP9, que se fue formando a raíz de dedicar tiempo juntos en actividades cotidianas y de ocio. Así lo siente RSP9, que da importancia al hecho de que el educador social se interesara por su vida en general.

Según RSE9, establecer vínculos con las personas puede ser ético y no ético en función de cada caso. Explica que hay personas que usan al educador social como herramienta y no se establece ningún vínculo. Para él, ese tipo de relación es ética si no se fuerza a la persona a mantener un vínculo que no quiere. En cambio, con las personas con las que sí vincula, considera que es ético porque permite añadir un componente afectivo, que permite mostrar cuidado, preocupación e interés por la persona: *"creo que ese es el mayor nivel ético, el darte cuenta de que tienes que naturalizar las relaciones, pero siempre salvaguardando los intereses de la persona, no los tuyos"*. No obstante, afirma que este componente afectivo hay que controlarlo para que no afecte negativamente a la relación o se trabaje desde un complejo de salvador: *"el complejo de salvador del educador, es que es muy fácil caer en eso. [...] tú puedes entrar atropellando o puedes entrar respetando los procesos, viendo las necesidades, entendiendo las situaciones y tal"*.

RSE9 afirma que crear vínculos con los chicos y las chicas les afecta porque les remueve emociones. Ve necesario clarificar el rol y la figura profesional para que no se confundan con esta vinculación y no se generen expectativas desmesuradas hacia su función. Afirma que es responsabilidad del profesional y no tanto de la persona el mantener una actitud proactiva para potenciar este tipo de vinculación equilibrada.

RSE9 se ha ganado la confianza de RSP9 a través de pequeños gestos. Ve importante prestar mucha atención a los detalles para que las personas confíen en él. Por ejemplo, buscar soluciones a cosas que les preocupan: *"conmigo él me ha visto muy resolutivo. Y eso a él le ha dado confianza"*. RSP9 afirma que confía en RSE9 porque muestra interés por toda su vida, y no solo por su proceso académico.

Respecto a las relaciones de poder, para RSE9 la igualdad en la relación es uno de los aspectos más fundamentales sobre todo en el trabajo en medio abierto y como educador de calle: *"En un espacio abierto es imposible ir con la figura de autoridad y con la figura de poder, con la relación de poder"*. Afirma que las relaciones asimétricas en este tipo de trabajo socioeducativo ponen un muro entre las personas y no permiten vincular con ellas: *"o te ven como un amigo, una persona amiga, una figura amigable o te echan de allí porque es que tú estás entrando en su contexto"*. Para equilibrar esta relación asimétrica, ve importante que el niño o niña sea el protagonista de su proceso y el educador, quien anima y aplaude desde la grada. Trabaja desde la horizontalidad y el trato igualitario: *"yo no vengo aquí a solucionararte la vida, yo vengo a echarte una mano"*. En estos casos, para RSE9 es útil labrar su autoridad en la calle desde un componente humano y relacional, trabajando desde los valores y no desde las normas: *"estás enseñando otra perspectiva, que es el trato de la persona, oye tío, yo no te hablo mal, no me hables mal. Oye, si estás enfadada, si estás enfadado, no la pagues conmigo"*. La experiencia de

RSE9 es que, trabajando desde esta perspectiva, la persona siente que está en un espacio seguro y hace que la relación sea más humana. Otras acciones que hace para rebajar la relación de poder es pasar tiempo con los chicos y las chicas en la calle, hablando de sus cosas, invitarles a tomar un café o ir a fumar un cigarro: *“no es malo, no es malo ni es menos educativo, ni menos profesional ni menos nada, es simplemente un acto que en educación se criminaliza mucho, porque es cómo es que tú te estás saliendo de los roles que hay que establecer. No, yo estoy intentando que me vean mi lado humano”*.

RSE9 ve importante mostrar un interés genuino por la persona y sus necesidades para que se sienta valorada y respetada. Para él, estar ahí consiste en que la persona sepa que puede contar con él. Tiene que ver con el interés genuino y pone de ejemplo el escribir a RSP9 para saber cómo le va en una asociación. También lo relaciona con el cuidado: *“cuidar es mostrar respeto e interés por los demás [...] cuidar es saber eso, que te puedo escribir, preguntarte, interesarme por ti”*. Relaciona el cuidado con el mantenimiento del vínculo y el demostrar a la persona que le importa. Lo que más valora RSP9 es que sabe que puede contar con el educador social, tanto para resolver un problema como para desahogarse emocionalmente: *“está ahí para ayudarte en todo lo que necesites, más allá de la carrera de los estudios, de todo y, sobre todo, es también muchas veces alguien con quien te puedes echar un café y contarle y desahogarte con cosas de tu vida”*. RSP9 siente que el educador está ahí porque siempre dedica tiempo para interesarse por él y se siente cuidado porque siente que le han respetado sus tiempos y le han dado el apoyo que necesitaba en cada momento y lo han acompañado incluso cuando se ha equivocado.

RSE9 ha aprendido de RSP9 la humildad de reconocer que lo que ha conseguido RSP9 es para él, y también le ha enseñado a tener esperanza en el cambio y la transformación y a respetar sus tiempos. RSP9 ha aprendido con RSE9 a ser crítico y consciente con el mundo que le rodea. Coincide con RSE9 en que lo que le ha enseñado al educador es precisamente que las personas tienen capacidad de cambio: *“Le he enseñado que se puede, que en contextos complejos, complicados y demás, hay maneras de salir”*.

Responsabilidades profesionales

RSE9 siente la responsabilidad hacia RSP9 y el resto de chicos y chicas con los que ha trabajado como un compromiso. Es decir, su responsabilidad recae en su acción y en procurar que se dé un proceso educativo mientras se mantiene la relación, pero no es responsable de si el chico o chica la aprovecha o no.

Aunque tiene claro esto, sí que ha tenido que hacer un duelo porque en cierta medida se siente responsable de los niños y niñas del barrio en el que ha trabajado. Pone de ejemplo la situación provocada por el Covid-19, donde se suspendió el programa de educación de calle: *“A mí me han dicho niños, pero ya no vas a venir más. Y es como, pffff, qué te digo, ¿sabes? Y eso duele sabes, porque al final tú te comprometes”*. Se siente responsable sobre todo cuando sabe que los niños y las niñas se quedan en una situación de vulnerabilidad: *“sobre todo, el no saber, la incertidumbre, decir qué será de ellos”*. En estos momentos, RSE9 tuvo que hacer un proceso de duelo con él mismo y también preparar a los propios niños y niñas para ese duelo, avisándoles de lo que iba a pasar y de las alternativas que tenían.

RSE9 reconoce haber traspasado los límites de su responsabilidad cuando refugió a una chica del barrio en su casa. La chica, a punto de cumplir los 18 años y de etnia gitana, fue maltratada por su familia. La chica llamó a RSE9 diciéndole que estaba sola y en la calle y entonces él fue a buscarla y la refugió en casa mientras le buscaba una alternativa: *“Te cojo, te saco, veo lo que necesitas y te llevo, pero yo no puedo, pero en el tránsito yo no puedo soportar que tú estés viviendo en un puente”*. Reconoce que se ha encontrado en otras situaciones similares y no hizo

lo mismo, pero que a ella la acogió porque había un vínculo educativo muy fuerte. También se justifica apelando a la soledad extrema en la que viven los colectivos más vulnerables y a la falta de respuestas a tiempo de los servicios sociales: *“Una falta de recursos, sobre todo”*. Pone otro ejemplo en que un compañero tuvo que sacar a una mujer del barrio porque estaba siendo maltratada: *“Le buscó una casa de acogida, le puso un coche, quedó con ella a las 12:00 H de la noche en las afueras del barrio. Y es como, es que yo no puedo venir a trabajar y saber que tienes otra vez el ojo morado. Y tú me estás pidiendo a mí, por favor, sácame de aquí”*. Reconoce que no siempre se puede actuar de esta forma y que dependerá de la situación y el vínculo que se tiene con la persona, y que, cuando surgen estas situaciones, es importante no perder de vista el sentido educativo de esa acción y reconocer cuando estás actuando desde un rol de salvador no adecuado.

Las situaciones que explica RSE9 son extremas y desesperantes, reconoce que su actuación no entra en los límites profesionales, pero se justifica como una respuesta a la normalización de la violencia social y por un motivo de humanidad y dignidad: *“Hay que mirar más por la humanidad y por la dignidad y porque estas personas dependen de estos servicios públicos y no lo han elegido”*. Critica la falta de respuesta estructural y social a las problemáticas que presentan las personas y la inadecuación de los proyectos existentes: *“lo que están haciendo las entidades son proyectos de tres y de cuatro meses, que eso no sirve para absolutamente nada. Eso no sirve, eso es que es... Y esa es la nueva tendencia”*.

Qué es una relación socioeducativa ética

Cuando se le pregunta a RSE9 qué es para él una relación socioeducativa ética, hace referencia a una perspectiva profesional y a una perspectiva humana. Menciona la confidencialidad, la privacidad, la dignidad y un interés genuino por la persona, pero sobre todo la importancia de enfocar las necesidades de la persona por encima de los intereses profesionales e institucionales.

Para RSP9, lo más importante es que haya una mirada igualitaria lejos de actitudes paternalistas, que el profesional acepte a las personas tal como son: *“aceptar a la persona con sus decisiones, con sus fallos y demás”*, y que sea una relación acogedora, donde sepa que el educador va a estar ahí para lo que necesite.

4.3.10. Relación socioeducativa 10

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 32):

Tabla 32. Datos de perfil de la relación socioeducativa 10

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Joven migrante no acompañado de 21 años en piso de extutelados Educador social en pisos para personas jóvenes extuteladas con 14 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Ámbito residencial para jóvenes extutelados
Duración de la relación	5 meses
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia en un contexto residencial, al cual RSP10 accedió de forma voluntaria al llegar a la mayoría de edad y dejar de estar tutelado por la administración. RSP10

ya estaba en el recurso cuando RSE10 entra a trabajar en él, de tal manera que se conocen cuando le hacen el traspaso del caso. La relación se inicia de forma voluntaria, se mantiene por 5 meses y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE10 tiene del chico es que es un joven con muchas capacidades y habilidades, autónomo y con mucho trabajo a nivel socioeducativo detrás. Nota que ha pasado por múltiples recursos y que sabe responder a la presencia y a la relación con profesionales y servicios: *“Un joven que atiende pues todas las indicaciones o directrices [...] Y un joven que eso, que también sabe acudir al profesional cuando necesita algo”*. Esta impresión se mantiene a lo largo de la relación y se refuerza a medida que avanza el proceso. Aunque RSE10 afirma que su primera impresión no vino condicionada por el traspaso que le hicieron, sí que reconoce que le habían hablado muy bien de él. Por su parte, la impresión que tuvo RSP10 fue buena desde un primer momento y no ha cambiado en el transcurso de la relación. Pensó que era una persona muy bromista y eso le hizo sentir bien, también porque el resto de chicos del piso también le hablaron bien de él.

Para conocer mejor a RSP10, RSE10 habla con él y le explica la buena impresión que tienen los demás profesionales sobre él y, también, cuál es su función y rol como educador social: *“mi figura no es ni de control, ni de seguimiento, simplemente de acompañamiento, porque él está en una etapa sobre todo de transición, y que yo estoy aquí para poder ayudarlo en lo que necesite”*. Después de eso, aprovecha los espacios informales para acercarse a RSP10, prestando atención a su estado de ánimo y a su comunicación no verbal: *“esto lo detecto a nivel comunicativo, a través de los gestos, su mirada, etcétera. Y lo primero que hago es bueno, [...] mucha intervención de estar muy detrás de él. Cómo estás, cómo te sientes, arrancarle las palabras, ir a tomar un café. Me tomé muchos cafés con él. Y a partir de aquí, pues se fue generando esta sinergia”*.

Al principio de la relación, ambos se tratan con precaución, RSP10 le reconoce que tenía miedo sobre cómo iba a ser como educador social, puesto que venía de tener una vinculación muy fuerte con la anterior educadora social y, por experiencias previas, tenía miedo de que no sucediera lo mismo con RSE10: *“Y yo estaba nervioso por que viniera un educador que no nos ayudara en nada. Porque yo he conocido muchos educadores, buenos y malos, porque yo llevo desde los 14 años en el centro”*. A través del proceso de conocerse y utilizando el humor como forma de acercarse a RSP10, este último se va abriendo y se establece una relación de confianza que continua en el momento de la entrevista.

Acción socioeducativa

RSP10 considera que la función del educador social es ayudarlo a tener un futuro mejor, en temas de estudio, trabajo, papeles, etc. Para RSE10, acompañar es identificar las oportunidades de trabajo, orientar a la persona y evaluar las acciones llevadas a cabo. También es *“estar presente en la mayoría de estas esferas y aristas que tiene una persona en su vida cotidiana. Si más no, poder resolver todas aquellas inquietudes, deseos, anhelos, etcétera”*. Por tanto, su idea de acompañamiento se relaciona con ofrecer apoyo y respuestas en las diferentes esferas de la vida de RSP10.

RSE10 destaca la visión holística e integral como el componente ético de este acompañamiento, porque considera que eso permite individualizar la respuesta, abordar las cuestiones que necesitan mayor atención y centrarse en las necesidades del joven. RSP10 se siente acompañado por RSE10, porque responde a sus necesidades y está disponible: *“Porque cuando estás solo, por ejemplo, ahora si necesito algo, cojo el móvil y se lo pregunto a él. Y él me dice dónde tengo que*

ir y todo”.

RSE10 no ha tenido que tomar una decisión difícil por RSP10, pero sí que lo ha tenido que hacer en otros casos. Como ejemplo, explica el caso de retiradas de menores, donde se toma una decisión pensando en el interés superior del niño o niña: *“Son decisiones que sobre todo las basas en cuál es la respuesta menos mala o menos nociva para su proceso”*. Para gestionar la situación, RSE10 considera importante tres puntos: a) informar previamente de todas las consecuencias y del poder que tiene para tomar ciertas decisiones, b) explicar claramente el porqué de esa decisión, una vez tomada, c) ofrecer recursos y acompañamiento para recuperar su autonomía. RSE10 afirma que las personas acompañadas conocen el funcionamiento del sistema y su visión adultocentrista y paternalista y les afecta de forma negativa. Aun así, considera que, si hay una buena comunicación, se informa a las personas en todo momento y se hace un proceso educativo y una contención emocional, las personas se sienten acogidas y acompañadas: *“lo viven algo mejor porque se sienten ciertamente protagonistas. [...] Y vas acompañando también en el dolor, vas acompañando en el dolor, en el proceso, en aquellas modificaciones, en aquellos cambios, o sobre todo en los cambios de recursos y de profesionales. Que no se sientan abandonados”*. Destaca la necesidad de acompañar y sostener su dolor, escuchando a las personas, validando sus emociones y estando ahí. Cuando se le pregunta si volvería a tomar estas decisiones, el educador social dice que sí, pero que también le gustaría que las instituciones ofrecieran más recursos para evitar este tipo de situaciones: *“Me hubiera gustado tener un aspecto más preventivo, por así decirlo, para no llegar a situaciones de violencia o de extrema vulnerabilidad social y emocional por parte del educando, para facilitar este recurso. Si se hubiera realizado antes, creo que a lo mejor la persona no hubiera sufrido tanto, por ejemplo”*.

RSP10 siempre ha sentido que podía tomar decisiones y ve a los educadores como personas que le ofrecen consejo.

Cuando se le pregunta a RSE10 si aplica la pedagogía del riesgo, reconoce que siempre hay un riesgo en la intervención, pero que en el ámbito de infancia y adolescencia hay que ser cuidadoso y buscar siempre el interés superior del menor. Critica como el sistema de protección a la infancia no pone los recursos para hacer cumplir este principio y que muchas veces tiene que arriesgar en la intervención para paliar esta falta de recursos: *“que es mejor estar en un centro residencial 14 o 15 años o volver a casa y a lo mejor no tiene garantizadas determinadas coberturas monetarias o económicas o materiales, pero si tienes garantizada la cobertura emocional”*. Pone de ejemplo los retornos al núcleo familiar de niños y niñas. Cuando toma estos riesgos, RSE10 afirma que se siente tranquilo porque siempre lo hace después de haber evaluado e identificado todas las posibles consecuencias y porque sabe que va a haber un seguimiento posterior en el entorno comunitario. Es decir, no podría tomar riesgos en la intervención sin analizar y evaluar el caso profundamente y sin un acompañamiento y coordinación con los recursos. El educador social cree que tomar estos riesgos es positivo para las personas: *“Muy positivo, porque ellos ven que estás luchando por ellos”*. Cree que tiene un impacto ético porque vuelve a poner al centro a la persona, la hace partícipe y protagonista. En definitiva, les devuelve en la medida posible su agencia.

RSE10 acepta que su forma de ser influye en la experiencia ética de la persona, pero añade que él es *“una pequeña piedra o un pequeño elemento de todo un conjunto de miles y miles de profesionales que formamos todo el sistema de protección”*, por lo que duda de si el impacto individual es significativo.

Cuando se pregunta a RSE10 por los espacios de reflexión, explica que suele reflexionar a nivel

individual, en los transportes antes y después de la jornada. Por un lado, escribe lo que siente porque le resulta “terapéutico” y, por otro lado, le gusta leer a nivel teórico sobre el ámbito para analizar y cuestionarse la práctica. Esta reflexión también se da a nivel de equipo, a través de reuniones semanales y espacios de supervisión, donde hablan, respecto a la ética, “sobre todo de maneras de proceder”. Discuten el trato, el posicionamiento, etcétera. RSE10 ve estos espacios como espacios que cuidan y acompañan a los profesionales “*Estamos todo el día cuidando y acompañando, pero también quién nos acompaña a nosotros. Y en este sentido los espacios de reflexión conjunta y de supervisión para mí son inexorables, son importantes*”.

Vínculo socioeducativo

RSE10 define el vínculo que tiene con RSP10 como un vínculo fuerte de confianza, que se da desde lo cotidiano y en espacios informales y que demuestra una preocupación real por él: “*Pues preguntarle, hey como te encuentras. Bueno, que el joven vea que alguien se preocupa por él aunque tú estés fuera de tu espacio laboral, o te encuentres en otro sitio*”. Así lo vive RSP10, cuando relata que el momento que más recuerda con RSE10 es cuando vio que se preocupaba por conseguirle una cita para sacarse el carnet de conducir: “*Me sentí acompañado, que tengo a una persona que me quiere ayudar*”.

Para E10, el vínculo es importante a nivel ético porque es lo que posibilita el cambio. Cuando se cuestiona si puede haber una relación ética sin vinculación, afirma que una relación sin vínculo puede ser ética si se respeta una ética de mínimos, pero sin él no se pueden alcanzar ciertas cuestiones que tienen que ver con la ética de la relación, con un trato ético, como una atención individualizada: “*No necesariamente vinculamos con todos, esto también tenemos que tenerlo claro, con lo cual la relación ética sin el vínculo existe, sí. ¿Los cambios existen sin vínculos? Para mí no, aquí radica la diferencia*”.

RSE10 ve algo positivo el trabajar a partir de estos vínculos tanto a nivel profesional, porque le da herramientas y experiencias para responder mejor a las situaciones que se le presentan, como a nivel personal, porque le ayuda a abrir la mirada, a cuestionarse sus principios y sus prejuicios: “*Te valora y te pone en cuestión tu pirámide de necesidades y sobre todo tu conjunto de prioridades vitales, también te las ponen constantemente en tela de juicio*”. También cree que es positivo para las personas que acompaña, porque encuentran una figura de apoyo que les da fuerzas para seguir adelante: “*ellos ven que alguien cree en ellos. Y el hecho de tener esta mirada positiva constantemente en la vida cotidiana, les da conjuntamente con otros elementos la fuerza necesaria para seguir adelante*”. Matiza, sin embargo, que este tipo de vinculación no puede reforzar la dependencia.

RSE10 cree que RSP10 confía en él y RSP10 así lo confirma. El educador social afirma que lo primero que hizo para ganarse su confianza es darle una respuesta técnica a sus necesidades, demostrarle que cumplía su palabra y que se interesaba por él. Destaca la honestidad como elemento fundamental para que los chicos crean en él y también el ir dando cuenta de los procesos que va activando: “*Pues le enseñé explícitamente los emails, pero le digo, mira, he llamado a este sitio, he llamado a este otro, me han dado esta respuesta*”. RSP10 confía en él, considera que es una persona importante para él y se siente unido al educador. Lo que hace que se sienta así es precisamente la palabra de E10: “*Que tiene palabra. Cuando me dice algo, sí que lo hace*”. Siente que RSE10 es un referente y una persona con recursos en la que puede apoyarse.

Respecto a la existencia de una relación de poder desigual, RSE10 considera que no tiene por qué afectar “*si tú has dejado claro desde un inicio que hay una jerarquía existente y que también es necesaria*”. Distingue el rol profesional de una visión adulta impuesta, que a menudo va en contradirección de los deseos de las personas jóvenes. Por ese motivo, considera que la

participación es fundamental para trabajar desde un liderazgo no autoritario: *“Yo tengo un liderazgo en torno a su proceso, pero ellos son los protagonistas”*. Hace referencia a la necesidad de trabajar desde una autoridad moral incluso cuando toma decisiones por ellos, y que para hacerlo es necesario, en primer lugar, dejar clara la jerarquía de la relación profesional desde un principio y, en segundo lugar, demostrar que ha evaluado todas las opciones y que habrá un seguimiento posterior: *“a ellos les permite generar una sensación de seguridad de que van a estar acompañados en todo momento, pese a que no les guste la decisión que haya tomado”*. Así lo siente RSP10, que ve a RSE10 como una persona que le puede aconsejar y con la que tiene un trato amable y de confianza.

RSE10, para demostrar que respeta y valora a RSP10, ve importante interesarse por el chico: *“muchas veces no preguntamos ¿Cómo estás? Por ejemplo”*. Otra forma es acordarse de pequeños detalles de la vida del chico, como que le duele la espalda, cómo está su madre o si un familiar ya ha conseguido trabajo. Otra forma de mostrar valoración es dedicándoles tiempo de calidad fuera de los espacios institucionalizados, aunque admite que para eso se necesita tener de flexibilidad horaria en el trabajo: *“es muy difícil conjugar lo que es la relación contractual que tú tienes con tu entidad”*.

Estas acciones las relaciona con el hecho de estar ahí. Para E10, estar ahí no es solo estar disponible si te llaman, sino estar atento a las señales (emociones, comportamientos, etc.) que indican cuándo te necesitan *“porque muchas veces no te llaman o te escriben explícitamente necesito algo, sino identificar a través de las emociones, a través de las acciones”*.

RSE10 considera que cuida de RSP10. Cuando se le pregunta qué es cuidar para él, hace referencia a atender las necesidades en las diferentes esferas de la vida del joven. Cuidar, para RSE10, es *“un abrazo. Ostras te has cortado el pelo”*. RSE10 identifica el cuidado con un reconocimiento hacia la persona, y considera que este tipo de acciones cuidan porque las personas jóvenes *“necesitan saber que alguien los mira. Saber que alguien cuida de ellos”*. Matiza que este tipo de cuidado debe alejarse del paternalismo imperante en el sistema de protección tutelar, pero debe darse como una de las funciones de la educación social: *“Para mí un educador no es solo atender, es cuidar y cuidar es acompañar también, o acompañar es cuidar”*. RSP10 se siente cuidado por RSE10, destaca que se preocupa por su salud, su alimentación y que está pendiente de él.

Por último, RSE10 considera que ha aprendido con los chicos que, si les da espacio y oportunidades, todos tienen sueños y deseos que pueden cumplir: *“es lo más que he aprendido de él y de la mayoría de los chicos que atiendo, sobre todo con esta mirada positiva de decir, creo en ti, confío en ti y lo vas a hacer. Calibrando las expectativas en función de la base y las competencias que también tenga este joven”*. Por su parte, RSP10 ha aprendido de RSE10 que hay posibilidad de cambio. También considera que le ha enseñado al educador su capacidad de cambio: *“Por ejemplo, que no todos somos iguales. Que hay algunos chicos que vienen aquí para liarla, y otros para tener un futuro mejor”*.

Responsabilidades profesionales

RSE10 se siente responsable del trabajo que hace con RSP10, más que del chico en sí: *“el joven en cuestión no es derivado por una inacción mía, entonces, a partir de aquí, claro que me siento responsable. [...] Ahora bien, si un joven, por ejemplo, es acompañado, es derivado en múltiples ocasiones y no se deja acompañar o... Por mala gestión de sus emociones, por ejemplo, no ejecuta todas las acciones que él previamente me ha pedido, yo aquí no me siento responsable”*.

Su responsabilidad es hacer bien su trabajo para que el chico tenga todas las oportunidades, pero no es su responsabilidad que él las aproveche. RSE10 niega haber pasado los límites de su

responsabilidad: *“siempre he tenido muy claro cuáles son los límites de la intervención socioeducativa y demás”*. Lo que sí admite es haberse saltado normas generales para facilitar una intervención en un momento difícil, como en el caso de una chica que iba a ser ingresada en un centro y le pidió fumar en el coche mientras la llevaba: *“En estos momentos ella estaba en un estado de agitación, nos pidió fumar. Yo jamás había dejado fumar hasta ese entonces en el coche a nadie. Bueno, pues mira, la dejé fumar. Porque bueno, si de esta manera accedía, en pro de su interés y en pro de todas las directrices que ya íbamos cumpliendo”*.

RSE10 propone algunas estrategias para evitar tener una actitud de superhéroes como profesionales: revisar el ego personal, no tener una actitud posesiva con el caso y trabajar en red con otros/as profesionales.

Qué es una relación socioeducativa ética

RSE10 define una relación socioeducativa ética como aquella relación profesional que se basa en el respeto a la persona, su diversidad y su dignidad, en la que priman los derechos humanos y que se centra en las necesidades de la persona.

Por su parte, RSP10 destaca que, para sentirse en una relación ética, es importante que esta se centre en sus necesidades e intereses, que el educador social cumpla con lo que dice y que le ofrezca apoyo y consejo sin juzgarle o castigarle.

4.3.11. Relación socioeducativa 11

A continuación, se ofrecen los datos de perfil del binomio que conforma la relación socioeducativa (tabla 33):

Tabla 33. Datos de perfil de la relación socioeducativa 11

Relación socioeducativa	
Protagonistas de la relación socioeducativa	Mujer migrante de entre 30 y 35 años superviviente de violencia de género usuaria de servicios sociales Educatora social de servicios sociales básicos con 8 años de experiencia profesional
Comunidad Autónoma	Cataluña
Ámbito de intervención	Servicios sociales básicos
Duración de la relación	3 años
Inicio de la relación	Voluntario

Fuente: Elaboración propia.

La relación socioeducativa se inicia con una entrevista personal por un traspaso de cartera cuando RSE11 entra a trabajar en el recurso. RSP11 ya era usuaria de servicios sociales a su llegada. La relación se inicia de forma voluntaria, se mantiene durante 3 años y sigue activa en el momento de la entrevista.

Contexto de la relación

La primera impresión que RSE11 tuvo de RSP11 es que era una persona vulnerable, sola, apenada y miedosa. Aun así, afirma que, a pesar de la impresión que tenga de la persona y del traspaso que le han hecho, le gusta partir de cero en la relación, dando la posibilidad de ser quien quiera ser a partir de ese momento. Esta primera impresión cambió con el tiempo, a medida que fue conociendo a RSP11. Por su parte, RSP11 vio a la educadora como una persona alegre, positiva y preocupada, y se sintió cómoda con ella: *“Ella tiene sonrisa, como la puerta*

abierta, ¿sabes? Habla y escucha, y cuando tú estás equivocada por algo, por la lengua extranjera, y eso, ella intenta ayudar”.

RSE11 reconoce que al principio fue difícil trabajar con RSP11 porque no se adhería al proceso educativo. En ese momento, se le dijo que el servicio estaría allí para cuando ella quisiera ese acompañamiento: *“se le dice pues que no es que no queramos trabajar con ella, pero que sí que cuando ella lo necesite de verdad y que cuando se encuentre con fuerzas pues que venga y comenzaremos a trabajar de verdad”.* Entonces RSP11 se desvincula del servicio y luego vuelve con el deseo de iniciar el proceso educativo. RSE11 utiliza los acompañamientos y los encuentros fuera del despacho para conocer mejor a las personas, además de llamadas telefónicas periódicas para ver cómo están. Reconoce, sin embargo, que a raíz de la pandemia cada vez lo hace menos debido a la digitalización de los servicios: *“yo encuentro que antes de la pandemia salía más del despacho, y me he encontrado que después de la pandemia he tenido que cerrarme en el despacho para decirle esta cita online donde está, tramitar este paro...”.*

Según RSE11, la relación que en un inicio fue más lejana, aunque RSP11 se sintiera cómoda desde el principio con ella, pero fue evolucionando hacia una relación de proximidad y confianza a medida que iban trabajando. RSP11 también siente que la relación ha evolucionado en un sentido positivo: *“Yo a la educadora, yo la quiero mucho a la educadora, es muy, muy simpática”,* y destaca la disponibilidad y cercanía de RSE11 como causa de esta vinculación.

Acción socioeducativa

RSP11 afirma que la función de RSE11 es dar respuesta a sus necesidades de forma rápida, escucharla y acogerla: *“si me escucha, si me da un abrazo, si me da una oreja, si me da... ¿Sabes? Tú te sientes muy cómoda”.* Para RSE11, acompañar es un proceso lento donde se hace un diagnóstico profesional para identificar las áreas de su vida que la persona quiere desarrollar para mejorar su bienestar y fomentar su empoderamiento. Se desvincula de un acompañamiento asistencial que afirma recurrente en servicios sociales y adopta un enfoque orientado al empoderamiento: *“esta mi orientación, la confianza y creer en las personas”.* RSE11 afirma que esta forma de acompañar es ética porque cree en el crecimiento personal. Esto implica una visión de la persona como un sujeto con capacidades y posibilidades de desarrollo: *“No sé, me funciona, y veo que las personas crecen, que se empoderan, que cogen sus energías, y que van poco a poco”.*

RSE11 se encontró en una situación en la que tuvo que tomar una decisión por RSP11, en un momento que puso en riesgo a sus hijas. Su forma de gestionarlo fue en equipo, recurriendo a la responsable del servicio y valorando las diferentes vías de actuación que tenía. No obstante, antes de tomar una decisión más drástica, habló con RSP11 y consiguieron llegar a un acuerdo y reconducir la situación. En este caso, el equipo, la información y el diálogo tomaron un papel clave. RSP11 siente que RSE11 es un referente que la aconseja, pero no siente que tome decisiones por ella.

La educadora social también ejemplifica otras situaciones, sobre todo en medidas de protección de menores, donde tiene que tomar la decisión de hacer una declaración de desamparo. En estos casos, considera muy importante comunicarse con la familia, explicar los motivos de la decisión y ofrecer información sobre las alternativas que tienen y las consecuencias de no hacerlo.

RSE11 considera que aplica la pedagogía del riesgo, y pone como ejemplo el hecho de ofrecer recursos socioeducativos a personas que no sabe seguro si los aprovecharán: *“tienes dudas sobre si se pondrán el despertador o no para participar, si serán responsables de cumplir todos los días, y no sé... Sí que lo he hecho”.* Lo hace, de hecho, porque es la manera de ofrecer

oportunidades de cambio. Para ella, es un momento de incertidumbre y expectativa, y un momento para combatir los propios prejuicios y preconcepciones que tiene sobre la persona, al ofrecerle una oportunidad de trabajo también le da espacio para que la sorprenda. Esto cree que tiene un impacto positivo en RSP11 y en las personas que acompaña, precisamente por las oportunidades de cambio y desarrollo que sin estos riesgos no se darían. Afirma que, si finalmente no tiene éxito en la intervención, siempre habrá otra oportunidad de trabajo: *“si no sale bien pues tampoco es una decepción. Continuamos trabajando en otro campo, no era el momento y miramos otro”*.

RSE11 considera que su personalidad influye en la experiencia ética que viven las personas. Hace mención del trato que da desde una posición horizontal y humilde y dice que recibe una retroalimentación positiva por parte de las personas acompañadas. RSP11 recuerda especialmente el trato que recibe, el hecho de que la haga reír y que se preocupe por ella: *“estos momentos de hablar por teléfono, de reír y tal a ti te hacen sentir bien”*.

RSE11 reflexiona mucho a nivel individual y autoanalítico y habitualmente fuera del espacio laboral: *“No da tiempo en el trabajo”*. Los momentos de reflexión que se dan en el espacio laboral y conjuntamente con el equipo se hacen a nivel informal y los considera poco productivos: *“pasillos, cafés, el break...”*. No tiene un espacio formal de reflexión en el recurso, aunque cuestiona la utilidad de estos: *“a lo que me refiero con este asesoramiento, o este análisis o este compartir las miradas, con otros profesionales, lo respeto eh, pero me cuesta un poco. Igual, a veces sí que tiro un poco atrás para ver también, dejar trabajar”*. Esta reticencia está motivada por la falta de confianza entre profesionales, la diferencia de perspectivas o incluso los propios prejuicios que imperan dentro del equipo: *“Y a veces me encuentro con esto, de que hay otros profesionales de que, ya verás como no va a venir, esta no se levanta. O esto que estamos pensando, va, yo creo que no eh. Este padre que nunca se ha responsabilizado, ¿ahora va a coger esta niña?”*.

Vínculo socioeducativo

RSE11 afirma que tiene un vínculo cercano y de confianza con RSP11, aunque tiene claro que es estrictamente profesional y que tiene unas limitaciones debido a su rol de poder. RSP11 destaca que RSE11 nunca habla de su vida privada con ella. RSE11 considera que el vínculo es necesario para tener una relación socioeducativa ética, porque es la herramienta que permite conocer a la persona, sus necesidades y la forma de acercamiento que sea más respetuosa para su situación. Reconoce que cuando comenzó a trabajar en servicios sociales, el hecho de vincular con las personas le afectaba personal y emocionalmente. Fue traspasar la responsabilidad a las personas lo que le permitió trabajar desde el vínculo de forma positiva. También considera que el hecho de trabajar con vínculos es positivo para las personas, porque les ofrece un espacio de confianza, aceptación y acogida. Así lo aprecia RSP11, cuando afirma que se siente apoyada con este vínculo: *“Bien, ya tengo una persona al lado mío”*.

RSE11 considera que RSP11 confía en ella, y así lo señala ella misma. Para ganarse esta confianza cree que es importante saber escuchar, ser paciente y perseverante. RSP11 destaca como importante que la educadora social la trate como una igual: *“me siento con ella genial. No hay problema. No me siento como que tengo vergüenza o no va a ayudarme”*.

RSE11 no cree que su rol de poder afecte a la relación, porque se sitúa desde una posición profesional pero no jerárquica: *“yo no me creo que sea mejor o superior”*. Es por este motivo que RSE11 trata de hacer más trabajo socioeducativo, y es reticente a dar ayudas económicas que suplan este trabajo. Para no demostrar este rol de poder, RSE11 recomienda tener mucho cuidado a la hora de entrevistar a la persona para no adoptar un rol controlador o autoritario:

“tienes que ir con cuidado de que la otra persona no se sienta como que le estás haciendo una entrevista como si fueras un juez o un policía”.

Para RSE11, estar ahí es confiar y creer en las personas. También cuidarlas. Cuidar, para ella, es tener una actitud proactiva en el acompañamiento (por ejemplo, si ve que una persona está abandonando la intervención, hacer llamadas o visitas periódicas para no perder el contacto) y ofrecerle un espacio de confianza, donde la profesional cree en la persona y en sus capacidades. RSP11 se siente cuidada porque da respuesta a sus necesidades y porque está disponible cuando la necesita: *“Cuando lo pides, siempre está. Me ayuda tanto la educadora. Pero ojo, las cosas urgentes, no las cosas de tonterías estas cosas”.*

Responsabilidades profesionales

RSE11 se siente responsable de las personas, aunque admite que procura gestionarlo. Explica que al principio se sentía muy responsable de ellas y eso le afectaba emocional y personalmente. Fue precisamente traspasar la responsabilidad de su vida a la propia persona lo que le permitió trabajar desde una perspectiva positiva: *“yo acompañaré y empatizaré, pero finalmente será tu responsabilidad la que seas tú la que me pidas que ahora quieres avanzar para aquí o para allá”.* En la actualidad, RSE11 se siente responsable de su trabajo, aunque reconoce que todavía le afecta sobre todo cuando se encuentra con niños o niñas en situación de riesgo: *“Esta responsabilidad que sientes tú, pero que tú no has traído este niño al mundo, tú no has puesto impedimentos. Y yo creo que es aquí donde tenemos que trabajar las gestiones y las emociones”.*

RSE11 admite haber traspasado los límites de su responsabilidad cuando ha visto oportunidades de trabajo. A veces se cuestiona si era necesario, pero en otras ocasiones se reafirma al ver resultados positivos: *“Pero es verdad que con esta responsabilidad, después ha habido frutos, y ha habido motivación, y ha habido objetivos cumplidos por la persona y por la demanda de la persona, y entonces siento esta satisfacción”.* Reconoce que hacerlo implica un sobreesfuerzo que otros profesionales no tienen por qué aceptar y que incluso ven con malos ojos: *“puedo hacer sentir mal a compañeros de zona en que la relación de iguales sea igual, pero que ellos no tengan, no sean ni mejores ni peores, pero que no tengan esta entrega y se avoquen a esta responsabilidad”.* Lo que sí que ve necesario es que haya un espacio donde compartir la carga emocional que se está sintiendo en esos momentos, y transmitirlo al equipo para gestionarlo conjuntamente.

Qué es una relación socioeducativa ética

Para RSE11, una relación socioeducativa ética es aquella en la que se establece un compromiso de acompañamiento centrado en el bienestar de la persona, estabilidad y tranquilidad, con un foco puesto en sus emociones. Eso significa para ella que existe la necesidad de basarse en las necesidades de las personas, en el respeto de sus propios tiempos y mantenerlas como protagonistas de su propia vida.

Para RSP11, es importante que le puedan dar respuestas, que estén disponibles y que la traten como igual. Reconoce que no todos los profesionales lo cumplen: *“Yo estoy llorando y bueno, yo pido la ayuda, es urgente y la otra me dejó en la sala y se fue. Yo me siento muy mal. Digo, yo no me voy de aquí hasta que me busques la solución de mi cosa. Yo he venido aquí para ayudarme, no para darme la mano”.*

4.4. Análisis y definición de las categorías negociadas

Después de revisar todas las narrativas dadas por los y las protagonistas de las relaciones socioeducativas estudiadas y añadiendo el análisis de las entrevistas complementarias, se puede

dotar de contenido práctico a aquellas dimensiones y unidades de análisis que quedaron por desarrollar en la fase anterior del estudio. De esta manera, el análisis y discusión de los resultados se estructura a partir de las seis dimensiones de la relación socioeducativa ética, poniendo el foco en mayor medida en las dimensiones de la acción y el encuentro socioeducativo, objetivo planteado para esta fase del estudio.

A continuación se analiza 1) la definición de la relación socioeducativa ética dada desde el conocimiento producido en la relación socioeducativa, 2) las responsabilidades profesionales derivadas de la axiología de la intervención profesional, 3) las habilidades que marcan la identidad de los educadores y las educadoras sociales entrevistadas, 4) las concepciones que se tienen de las personas acompañadas y los/las profesionales, 5) las acciones educativas sensibles de tener un impacto ético en la persona, y 6) los elementos del encuentro socioeducativo que tienen un impacto ético en la persona.

4.4.1. Definición de Relación Socioeducativa Ética

Se pregunta, tanto a educadores/as sociales como a las personas acompañadas, qué es para ellos una relación socioeducativa ética. Esta pregunta no está enfocada a conseguir una definición única sobre la ética en la relación socioeducativa, sino que persigue identificar los elementos más importantes a tener en cuenta en el contexto de la relación desde la perspectiva de sus protagonistas.

Educadores/as sociales y personas acompañadas afirman que una relación socioeducativa ética es aquella que:

1. Está regida por derechos y valores democráticos, de igualdad de oportunidades y promoción social (RSE6, RSP2).
2. Se basa en un sentido de humanidad, que busca el bien de la persona a través de la sensibilidad y la conexión humana en un paradigma de buenos tratos (RSE9, RC12, RC16, RSP4, RSP2, RSP8, RSP11).
3. Adquiere un compromiso educativo con la persona y la relación está basada en un objetivo y una función educativa (RSE1, RSE3, RC17, RC19, RSP5, RSP7).
4. Se aplican buenas prácticas de intervención como: sinceridad, honestidad, respeto del código deontológico, congruencia, cumplir con las demandas, etc. (RSE1, RC19, RSP7, RSP10).
5. Se toma conciencia de la persona como ser único, diverso y merecedor de respeto y dignidad (RSE7, RSE9, RSE10, RC12, RSP6, RSP8, RSP9).
6. Se concibe a la persona como ciudadana de pleno derecho con capacidades y agencia para tomar decisiones sobre su vida (RSE6, RSE7, RC14, RSP9, RSP7).
7. Plantea la acción socioeducativa desde la libertad y el respeto a los tiempos de la persona (RSE1, RSE2, RSE3, RSE8, RSE11, RC17, RSP1, RSP3).
8. Se centra en la persona y sus necesidades por encima del encargo institucional (RSE1, RSE2, RSE4, RSE5, RSE7, RSE8, RSE9, RSE11, RC14, RC18, RC19, RSP6, RSP10).
9. Procura entornos de acogimiento y sostén donde la persona sienta seguridad emocional y acompañamiento cercano (RSE2, RSE11, RC14, RSP2, RSP5, RSP7, RSP10, RSP11).
10. Establece roles de poder basados en la igualdad y el consenso, donde el poder que ejerce el/la educador/a está enfocado en la ayuda (RSE2, RSE5, RSE7, RC13, RC14, RC15, RC18, RSP1, RSP6, RSP7, RSP9).

No aparecen elementos relacionados con el escenario de intervención en los discursos de los profesionales y las personas acompañadas. Nos atrevemos a aventurar que este hecho es debido a que los diferentes elementos de la relación socioeducativa ética que indican sus protagonistas son aplicables y adaptables a cualquier escenario de intervención y, también, a pesar de este. Aun así, no significa que no haya acciones dirigidas a crear un escenario de intervención desde una mirada ética (Ver parte 3 – escenario de intervención).

4.4.2. Sobre las responsabilidades profesionales

A continuación, se exponen las aportaciones sobre la responsabilidad ética profesional y las situaciones donde traspasan sus límites.

4.4.2.1. Responsabilidad ética profesional

Los educadores y las educadoras sociales sienten que su responsabilidad ética en la relación socioeducativa está dirigida a su actuación con la persona acompañada, más que a sentirse responsables de la persona. Se identifica una responsabilidad ética centrada en el profesionalismo y enfocada al servicio. Los/las educadores/as sociales se sienten ética y profesionalmente responsables de:

- La propia práctica o acción y de la oportunidad de ofrecer buenas respuestas a las necesidades de la persona que generen un proceso educativo (RSE1, RSE5, RSE6, RSE7, RSE9, RSE11, RSE10, RC12, RC13, RC16, RC17, RC19).
- Ofrecer un acompañamiento activo. Implica preocuparse por la persona, cumplir con los acuerdos y mantener una actitud proactiva en buscar aquellas cuestiones a trabajar que pueden suponer una mejora en la vida de la persona (RSE1, RSE2, RSE9, RC13, RC14, RC15).
- Promover prácticas respetuosas con el buen trato, la diversidad, la inclusión y unos valores democráticos (RSE6, RC12).
- De la parte de la dinámica institucional en la que pueden tener incidencia como profesionales (RSE6, RSE8, RC12).

Por otro lado, las personas acompañadas sienten que el/la educador/a social es responsable de:

- Ejercer una función de ayuda y educativa, enfocada al desarrollo de la persona en diferentes ámbitos (educativo, laboral, crecimiento personal, acompañamiento a los miedos, autoestima, confianza, etc.). (RSP1, RSP2, RSP3, RSP5, RSP9, RSP10).
- Facilitar procesos de cambio que busquen su bienestar (RSP1, RSP3, RSP4, RSP7).
- Ejercer una función de apoyo y referencia: dar respuestas, recursos, conocimientos y soluciones a necesidades o problemas que se le presentan (RSP4, RSP5, RSP6, RSP8, RSP9, RSP10, RSP11).
- Ejercer una función de acogida: escuchar, hacer sentir cómoda a la persona, comprenderla, mostrar habilidad, valorar y reconocer a las personas, etc. (RSP3, RSP7, RSP8, RSP9, RSP11).
- Actuar de forma profesional: cumplir con los acuerdos, facilitar los procesos, dar respuestas en tiempos coherentes, etc. (RSP6, RSP10, RSP11).

Las personas acompañadas aglutinan, de forma muy coherente, las responsabilidades que los propios educadores y educadoras sociales manifiestan. Tienen como compromiso ético y profesional ejercer las funciones educativas de apoyo y de acogida, así como promover actitudes

profesionales y procesos de bienestar. Podríamos añadir, además, la función organizativa de la institución. Todas las funciones están enfocadas a la promoción de una ética profesional.

Desde el punto de vista de los/las profesionales, la responsabilidad profesional se centra en ofrecer oportunidades educativas a las personas, pero no en lo que la persona hace con aquello que le es ofrecido o con lo que el contexto de esa persona traiga a su vida, siempre y cuando se cumpla con las funciones profesionales (RSE1, RSE5, RSE6, RSE7, RSE8, RSE10, RC13, RC15, RC16, RC18). En este caso, entienden sentirse responsable de la persona y su vida como algo que va en contra de una ética profesional, puesto que consideran que la persona es agente y responsable de su propia vida y, además, implica una carga emocional insostenible para el/la profesional. Aun así, ocurre que cuanto más vulnerable es la persona, más responsable se siente el/la profesional. Es el caso, por ejemplo, del ámbito de infancia en riesgo donde hay una función clara de protección (RSE9, RSE11, RC16). Cabe decir, sin embargo, que en ningún caso las personas acompañadas manifiestan que el peso de su vida sea una responsabilidad profesional.

No obstante, algunos/as educadores/as sociales no pueden evitar sentirse responsables del proceso que ha vivido la persona, sobre todo cuando la relación socioeducativa no ha salido como querían o esperaban. En estos casos, el/la profesional se enfrenta a un malestar moral generado por el hecho de no haber podido ayudar a la persona o por sentir que la están abandonando (RSE1, RSE2, RSE3, RSE4, RSE9, RC15). Es necesario gestionar este malestar a nivel profesional y personal.

4.4.2.2. Traspaso de los límites de la responsabilidad profesional

Cuando se les pregunta, la mayoría de profesionales admiten haber traspasado los límites de su responsabilidad. Solo tres de ellos afirma no haberlos traspasado nunca (E10, RC12, RC16). Los tipos de acciones que los han llevado a ello son las siguientes:

- Atender a alguien fuera del horario laboral, trabajar fuera del horario laboral (E1, E7, RC13, RC16, RC19).
- Cargar con más trabajo del que corresponde, trabajar en ámbitos de la vida de la persona que no le competen o hacer un acompañamiento más intenso que con el resto de personas (E4, E5, E7, RC17).
- Realizar acciones prohibidas por la institución, como subir a un joven a un coche o dejarle fumar, ir a tomar un café con él o darle una información que no debían (E8, E10, RC15).
- Acoger a una persona en casa (E9, RC14).
- Compartir información privada, como el número de teléfono o experiencias privadas (E3, RC18).

Como se puede observar, hay acciones que tienen implicaciones y consecuencias éticas más graves que otras, aunque todas se dan dentro de tres tipos de situaciones:

(1) Ante situaciones de mucha vulnerabilidad, emergencia y riesgo; como cuando hay una emergencia médica, una persona está en la calle, una familia con mucho riesgo o ha sufrido alguna situación de violencia (E1, E2, E5, E9, RC14, RC16).

(2) Cuando hay una contraposición de valores personales y profesionales, normalmente provocada por la contraposición de los intereses de la persona y los de la institución (E6, E8, RC12)

(3) Para crear espacios educativos y oportunidades de trabajo en los márgenes institucionales y facilitar los vínculos y relaciones que permitan un trabajo educativo (E3, E7, E8, E10, E11). Cabe destacar que hay más probabilidad de traspasar los límites cuando existe un vínculo educativo fuerte con la persona (E9).

En este sentido, las justificaciones que se dan para traspasar los límites son: por humanidad y empatía y como respuesta a la soledad (E1, E5, E9, RC13, RC14), por un sentimiento de injusticia (RC15), por sentido pedagógico de la práctica (E3, E8), por falta de recursos institucionales (E9) o por situaciones adversas provocadas por el Covid19 (RC19). Todas ellas tienen en común la sensación de los/las educadores/as sociales de que tienen que primar los valores personales y profesionales basados en el cuidado y el sentido pedagógico o como respuesta a situaciones extremas que viven las personas.

El hecho de encontrarse ante estas situaciones tiene un impacto en los educadores y las educadoras sociales que se enfrentan a ellas, generándoles ansiedad (RSE2, RC13), sobreimplicación emocional y síndrome del superhéroe (E5, RC14). Si bien admiten que con la experiencia este impacto y su forma de gestionar la situación se va regulando (E3, E6, RC15, RC17).

Los educadores y educadoras sociales identifican diferentes estrategias para manejar situaciones en las que van más allá de los límites de su responsabilidad:

- Aceptar el hecho de que esa situación va más allá de su capacidad profesional y desde la conciencia de las propias limitaciones (E2, RC13).
- Iniciar procesos de reflexión y autorreflexión sobre la situación (E3, E4, E10).
- Identificar las responsabilidades reales (E5, E7, E10).
- Evitar actitudes paternalistas y posesivas, ceder el poder a la persona y actuar como catalizador y facilitador para que sea la propia persona que busque una solución (E5, E6).
- Trabajar en red y gestionar la situación en equipo (E10, E11, RC17, RC19).
- Llevar a cabo acciones de autocuidado (RC13).
- Identificar el sentido educativo y el objetivo pedagógico de la acción que se está realizando (E3, E8, RC14).
- Actuar asumiendo la situación y su deseo de implicarse para dar respuesta a esa situación excepcional y de emergencia (E1).
- Formarse en temas de ética profesional (RC15).

Es tarea de los y las profesionales, juntamente con el equipo, identificar qué actuación es la más adecuada para cada momento. Aun así, algunas intervenciones destacan las líneas difusas y subjetivas de los límites de la responsabilidad (RSE5, RSE11, RC14) y la necesidad de ser flexibles ante ellas en función de la situación profesional y personal del/la educador/a social, de las oportunidades del contexto y de la excepcionalidad y emergencia de la situación.

4.4.3. Sobre las habilidades personales y profesionales y la reflexión de la práctica

A continuación, se presentan las aportaciones más relevantes en relación con la posibilidad de incorporar una perspectiva personal y profesional ética a la relación socioeducativa.

4.4.3.1. Implicaciones éticas del carácter personal y profesional

Los/las 19 educadores/as sociales entrevistados/as consideran que su forma de ser influye en la experiencia ética que vive la persona. Consideran que quienes son ellos y ellas como personas y la manera como se presentan ante los demás y, también, su carácter ético, tiene un impacto en la experiencia ética que vive la persona (RSE1, RSE2, RSE3, RSE4, RSE11, RC12, RC14, RC19). Los/las educadores/as sociales reconocen que hay una influencia mutua por el mero hecho de relacionarse. Los valores personales y los talentos de las personas, así como sus conductas (como el buen trato, la escucha, la proactividad, el activismo, etc.), no se pueden separar de su actuación profesional y las relaciones socioeducativas que establecen.

Es por este motivo que ven necesario revisar su propio posicionamiento personal ante el mundo y trabajarlo para crear una identidad profesional acorde con los valores personales (RC12, RC14). De hecho, algunos/as profesionales lo relacionan con el entrenamiento de habilidades, sobre todo comunicativas y en el uso del lenguaje (RC12, RC13, RC15).

Incorporar los valores personales a la actividad profesional y mostrarse desde su propia identidad tiene varios beneficios éticos, según las aportaciones analizadas. En primer lugar, permite construir relaciones de confianza. Mostrarse como personas iguales a las demás ayuda a crear un clima de acogida, buen trato e igualdad que predispone a la persona al trabajo, promueve relaciones más humanas y facilita las experiencias positivas (RSE3, RSE4, RSE5, RSE6, RSE7, RSE8, RSE9, RC13, RC15, RC16, RC19). Relacionado con esto, algunos/as profesionales admiten que en ocasiones no pueden dar soluciones o apoyos a situaciones extremadamente vulnerables de las personas, a menudo por una cuestión estructural. Por este motivo, consideran que el cómo son con la persona es la única intervención que pueden hacer. Cuando no tienen alternativas, al menos pueden hacerles experimentar lo que es un trato ético y una experiencia positiva (RSE2, RSE9). En segundo lugar, incorporar la identidad personal a lo profesional motiva a los/las profesionales y les hace sentir en paz a nivel ético (RSE11, RC19), ya que alinea los valores personales y profesionales, evitando posibles contradicciones éticas y desgaste moral. De esta manera, podría considerarse una forma de autocuidado profesional. En tercer lugar, se convierte en una herramienta educativa, ya que los/las educadores/as sociales lo ven como una forma de aprendizaje informal, de enseñar a través del testimonio tanto de cuestiones educativas como de ciertos valores y actitudes éticas (RSE3, RSE6, RC13, RC15).

No obstante, aunque admiten que pueden dejar huella en las personas, aparecen dos advertencias en torno a esta cuestión. En primer lugar, que el/la profesional puede promover a través de su actuación esta experiencia ética, pero nunca sabrá a ciencia cierta cómo la recibe la persona y qué impacto tiene en ella (RSE6). Es por este motivo que deberá ser cauteloso/a con las consecuencias de su interacción y con las expectativas que deposita en la persona. En segundo lugar, es necesario evitar actitudes paternalistas y salvadoras (RSE6, RSE9, RSE10, RC15, RC19) puesto que la experiencia ética que se le procura a la persona no es la única que vive y, por tanto, su influencia es limitada. Educadores y educadoras sociales no pueden pretender cambiar la vida de la persona y, por este mismo motivo, deben evitar una sobreimplicación que lleve más allá de los límites y las responsabilidades profesionales.

Cuando se pregunta a las personas acompañadas sobre los momentos significativos para ellas, con el objetivo de identificar la influencia que tiene el/la educador/a social en ellas, estas personas destacan mayoritariamente aquellos momentos donde el/la profesional les ha hecho sentir apoyadas, valoradas, reconocidas y tenidas en cuenta (RSP4, RSP5, RSP6, RSP7, RSP8, RSP9, RSP10). Estos momentos los propicia el o la profesional en función de su propio carácter y el tipo de actividades que ofrece (RSP6). Ocurre lo mismo con aquellos momentos especiales

con el/la educador/a social donde lo han pasado bien y han tenido experiencias positivas, aunque se identifica en menor medida (RSP1, RSP9, RSP11).

4.4.3.2. La reflexión como virtud ética en la relación socioeducativa

La mayoría de educadores/as sociales afirma que no reflexiona lo suficiente sobre su práctica. Las justificaciones que dan son la falta de tiempo durante la jornada laboral (RSE1, RSE8, RC12, RC16, RC17), la escasez de espacios formales (RSE2, RSE5, RSE7, RSE11, RC12, RC14, RC15, RC17) o el miedo a las reacciones de sus compañeros/as o referentes (RSE9, RSE11).

Cuando estas reflexiones se dan son, mayoritariamente de manera individual, en forma de autoevaluación de la propia práctica (RSE1, RSE2, RSE3, RSE4, RSE6, RSE9, RSE10, RSE11, RC15, RC16, RC17, RC18). También reflexionan sobre sus emociones y las de las personas a las que acompañan y el trato que les dan en la intervención (RSE3, RSE4, RSE7, RSE10). A nivel de equipo, para buscar conjuntamente soluciones para casos difíciles (RSE4, RSE8, RC12), para identificar los fundamentos éticos de la acción (RC13, RC14) i para compartir estrategias de intervención (RC18).

La mayoría de los espacios de reflexión identificados son individuales y fuera del trabajo, como por ejemplo de camino a casa o en espacios terapéuticos personales (RSE1, RSE2, RSE3, RSE5, RSE10, RSE11, RC14, RC15, RC17, RC18, RC19). El siguiente espacio más común es entre compañeros/as a nivel informal, y siempre y cuando exista un vínculo entre los y las profesionales (RSE2, RSE3, RSE4, RSE7, RSE8, RSE9, RSE11, RC14, RC15, RC16, RC19). También son habituales, aunque en menor medida, espacios conjuntos de supervisión, revisión de casos y otras reuniones a nivel de equipo (RSE5, RSE6, RSE8, RC12, RC18, RC19). E5, por ejemplo, no los ve como espacios útiles para la reflexión sobre ética. Por último, también se identifican las formaciones y conferencias como posibles espacios de reflexión (RC15, RC16, RC19).

Los educadores y las educadoras sociales consideran que la reflexión de la práctica tiene un impacto ético en las personas acompañadas porque: permite revisar y mejorar la práctica (RSE1, RSE3, RSE4, RSE9, RC16, RC19), aprender conjuntamente (RSE10, RC18, RC19), adaptar sus respuestas a la situación singular que presenta el caso (E9, RC15), valorar y analizar el bienestar de las personas en la relación (RSE3), crear una identidad profesional reflexiva (RSE7) y, por último, reconocer los límites profesionales (RC15).

4.4.4. Sobre las concepciones profesionales

A continuación, se exponen los resultados referentes a las concepciones de las personas.

4.4.4.1. Concepciones en la relación

Cuando se pregunta a los/las educadores/as sociales sobre la impresión que tienen sobre las personas acompañadas cuando las conocen, se dividen de forma equitativa en dos tipos de discursos.

En primer lugar, un tipo de visión positiva que se mantiene a lo largo de la relación y que se centra en las características positivas de la persona en primer lugar, aunque también son conscientes de los aspectos a trabajar (RSE1, RSE2, RSE3, RSE4, RSE6, RSE9, RSE10, RC17, RC18). No obstante, el hecho de mantener esta visión puede desgastar a los/las profesionales, sobre todo cuando han vivido experiencias previas de fracaso en situaciones similares (RC17).

En segundo lugar, un tipo de visión de la persona como vulnerable (RSE5, RSE8, RSE11, RC12, RC13, RC14, RC15, RC16, RC19). Esta visión pone el foco en las necesidades, deficiencias o aspectos a trabajar de la persona en primer lugar. También llega a incluir una cierta reticencia o desconfianza hacia la persona (RSE7). Los/las educadores/as sociales que se ubican en esta visión, admiten que puede ir cambiando con el tiempo y el trabajo (RSE8, RSE11, RC14, RC16), o que al menos tratan de focalizarse en lo positivo de la persona también (RC12, RC15).

Tratamos de analizar si los discursos se distribuyen entre las dos visiones en función del ámbito de intervención (tabla 34). Se observa que ambas visiones se dan tanto en los ámbitos de la educación social especializada como en la pedagogía comunitaria y la pedagogía del ocio. Aun así, la visión deficitaria es más común en los ámbitos de intervención relacionados con la Educación Social Especializada, sobre todo en servicios sociales.

Tabla 34. Clasificación de ámbitos de intervención en función de la visión adoptada por el/la profesional

Visión posibilitadora	Visión deficitaria
Medio abierto, servicios sociales, pisos tutelados, animación sociocultural, medio abierto, juventud y recursos juveniles, LGTB	Servicios sociales, espacio joven, centro acogida infancia, juventud y cooperación, infancia y familia, justicia juvenil, violencia machista

Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución también se da entre las personas entrevistadas. Las que recuerdan la impresión que tuvieron cuando se conocieron, unas afirman que fue positiva y se sintieron a gusto y en confianza (RSP1, RSP3, RSP6, RSP10, RSP11), mientras que otras desconfiaron del profesional o tuvieron miedo, aunque esta impresión cambió en todos los casos (RSP2, RSP4, RSP5, RSP8). Esta última visión se da sobre todo en las relaciones no voluntarias y las que se dan en el ámbito de servicios sociales. Las personas acompañadas tienen claro que su impresión y la sensación de bienestar cambia a positiva cuando los/las profesionales se muestran cercanos, atentos, disponibles y respetuosos (RSP1, RSP3, RSP7, RSP9).

La concepción que tiene el/la profesional de la persona varía en función de quien tiene delante, de tal manera que puede ir ubicándose en una visión u otra según la persona a la que acompaña. En este sentido, una cuestión recurrente en los discursos de los/las profesionales entrevistados, es el reconocimiento de cómo los prejuicios previos sobre el colectivo o la persona afectan a la concepción que tienen sobre ella y, por tanto, a la intervención y a la forma de relacionarse con ella (RSE3, RSE5, RSE9, RC13, RC19). Los y las profesionales están influenciados/as de alguna manera por la carga cultural que tienen detrás, de tal manera que pueden llegar a sorprenderse cuando encuentran a alguien que se aleja de este estereotipo que tienen marcado (RSE3, RSE6).

En este momento, se plantea la posibilidad de que estos prejuicios y concepciones vengán arrastrados de los informes y los traspasos que han hecho otros profesionales. Algunos/as profesionales afirman que no han recibido información previa o que esta era muy escasa y, por ese motivo, no ha habido influencia externa (RSE1, RSE3, RSE7, RSE10). Otros y otras reconocen que la información previa que reciben de la persona afecta a su concepción sobre ella, ya sea para adoptar una visión positiva o de déficit (RSE5, RC12, RC18). Por último, algunos educadores y educadoras sociales afirman que reciben una información previa sobre la persona, pero intentan mantener una mirada limpia e incluso ser críticos para filtrar lo objetivo y lo subjetivo del discurso que les llega (RSE2, RSE11, RC16, RC19).

4.4.4.2. Conocer a las personas como antídoto a prejuicios y concepciones negativas

Conocer a las personas fue una de las acciones que se plantearon en los grupos de discusión para promover concepciones basadas en la agencia y la capacidad, que permitan mantener una mirada positiva y evitar que los prejuicios condicionen la forma en que los/las educadores/as sociales se aproximan a las personas. Los y las profesionales identifican diferentes acciones que son útiles para promover este conocimiento. A continuación, se presentan ordenados de mayor a menor número de profesionales que hacen referencia a ellas:

- Buscar espacios informales de relación, a través de la realización de actividades de la vida diaria, talleres, acompañamientos, etcétera (RSE1, RSE2, RSE3, RSE4, RSE7, RSE8, RSE10, RC13, RC15, RC18).
- Buscar encuentros y realizar acompañamientos en espacios propios de la persona, en sus espacios de relación, acompañamientos a domicilio, al médico, etc. (RSE1, RSE2, RSE4, RSE5, RSE11, RC14, RC15, RC19).
- Mostrar disponibilidad y facilitar la comunicación, el diálogo y espacios de escucha que hagan saber a la persona que son profesionales de referencia que pueden contar con ellos. Puede ser a través de llamadas, citas, búsqueda de interacciones, etc. (RSE1, RSE4, RSE6, RSE11, RC13, RC18).
- Encuadrar la relación desde un principio, explicando la información con la que se dispone, las funciones profesionales y las expectativas de la relación, de forma honesta, especialmente cuando las relaciones socioeducativas no se inician de forma voluntaria y hay cierta desconfianza por parte de la persona a la que se acompaña (RSE5, RSE10, RSE11, RC12, RC14, RC16).
- Identificar, validar, atender y demostrar interés por las necesidades, demandas, intereses y estados de ánimo de la persona a través de lo que expresa explícitamente y con su comunicación no verbal (RSE9, RSE10, RSE11, RC16).
- Procurar una continuidad en la intervención, donde se realicen visitas recurrentes y se adapte y respete los tiempos de la persona (RSE3, RSE11, RC16).
- Ofrecer espacios educativos formales como tutorías y entrevistas (RSE3, RSE7, RC12, RC14, RC18, RC19).
- Coordinarse con el resto de profesionales que trabajan con las personas para compartir información útil en relación con sus necesidades e inquietudes, teniendo en cuenta la confidencialidad y el secreto profesional (RSE6, RC19).

4.4.5. Sobre las acciones profesionales

A continuación, se presentan las acciones socioeducativas que permiten mantener una mirada ética en la relación socioeducativa.

4.4.5.1. Acompañamiento

Los educadores y las educadoras sociales identifican diferentes acciones que definen el acto de acompañar desde una mirada ética:

- Identificar las necesidades y deseos de las personas y ofrecer y pactar alternativas y soluciones adaptadas a ellos (RSE1, RSE4, RSE5, RSE6, RSE7, RSE8, RSE10, RSE11, RC13, RC15, RC16, RC19). Por ejemplo, reunirse con la persona para hablar de sus intereses y

objetivos, analizar la comunicación no verbal para identificar sus necesidades sentidas, etc.

- Escuchar a la persona y respetar su proceso y sus tiempos. Esto implica no forzar la intervención, sino ajustarla a los ritmos de la persona (RSE1, RSE2, RSE4, RSE11, RC12, RC14, RC17, RC18). Por ejemplo, no intervenir desde el principio, dar tiempo para conocer a la persona y que sea ella la que vea necesario el proceso.
- Ofrecer recursos y herramientas que favorezcan procesos de empoderamiento para que la persona pueda hacer una lectura crítica del mundo, sea autónoma y lleve a cabo lo que se propone (RSE1, RSE2, RSE3, RSE6, RSE10, RSE11, RC13, RC15, RC16, RC17, RC18). Por ejemplo, acompañarlas en actividades de la vida diaria y aprovechar actos como pagar con tarjeta para explicarles cómo funciona el sistema financiero, o para que aprendan a hacer gestiones por sí mismas.
- Ofrecer apoyo y soluciones ante problemas, actuar como referente para la persona (RSE2, RSE3, RSE8, RSE9). Por ejemplo, estar disponibles cuando la persona tiene un problema y ofrecerle orientación y consejo para que sea la propia persona la que tome decisiones.
- Ofrecer espacios de relación positivos que amplíen los horizontes de posibilidades y las redes personales y sociales de apoyo, ofreciendo espacios alternativos donde la persona se relacione en un contexto positivo (RSE4, RSE6, RC15). Por ejemplo, invitar a la persona a actividades en grupo o colectivas y facilitar que se relacione con otras personas.
- Estar presentes, pendientes y disponibles para que la persona sienta que es importante. Implica facilitar la comunicación con la persona y también coordinarse con otros recursos y mantener una actitud proactiva en la relación (RSE4, RSE5, RSE8, RC12, RC14, RC18). Por ejemplo, que la persona tenga una forma de contactar con el/la profesional, hacer llamadas de seguimiento o coordinarse con otros profesionales para saber la situación de la persona.
- Ofrecer espacios de acogida y confianza, donde la persona se sienta segura y cuidada (RSE8, RSE9, RC12, RC14, RC16). Por ejemplo, ofrecer un espacio de confianza donde la persona pueda explicar qué le pasa sin que se sienta juzgada, que tenga un espacio donde expresarse y se dé importancia a sus problemas.

De estas acciones, las que realmente hace sentir a las personas que están acompañadas son: que estén pendientes de ellas, que haya una comunicación fluida y que se sientan escuchadas y tenidas en cuenta (RSP1, RSP2, RSP4, RSP5, RSP9, RSP10, RSP11), tener un referente con quien saben que pueden contar y que les da apoyo y soluciones a sus problemas (RSP3, RSP6, RSP7, RSP10, RSP11) y que les hagan sentirse valoradas, que alguien se preocupa por ellas y que son importantes (RSP1, RSP4, RSP7, RSP8).

Los educadores y las educadoras sociales consideran que estas acciones de acompañamiento favorecen una mirada ética por diferentes motivos:

- a) Hacen a las personas protagonistas de su propia vida, que fomenta su agencia y su autonomía (RSE1, RSE11, RC13, RC14, RC17, RC19).
- b) Es una forma de luchar contra el paternalismo, las relaciones de poder autoritarias y las acciones impuestas (RSE2, RC15, RC17, RC18, RC19).
- c) Ofrecen un acompañamiento humanizador, no invasivo y respetuoso con sus deseos y decisiones (RSE3, RSE5, RC13, RC14, RC16).

- d) Favorecen una actitud de reconocimiento hacia las personas y las dignifica (RSE7, RSE9, RC12, RC14)
- e) Crea un clima de confianza y buenos tratos (RSE8, RC14, RC16).
- f) Es una forma de acompañar que atiende su individualidad (RSE8, RSE10, RC16)
- g) Garantiza sus derechos como ciudadanos (RSE6, RSE9)
- h) Es una expresión del compromiso ético que adquieren con las personas (RSE9, RC12).

Ahora bien, RSE4 puntualiza que acompañar no significa necesariamente tener un vínculo con las personas.

4.4.5.2. Libertad

Los/las educadores/as sociales entrevistados/as se encuentran diferentes situaciones donde tienen que tomar decisiones por la persona, coartando en mayor o menor medida su libertad. Las situaciones que se han encontrado son:

- Situaciones donde la persona les explica una situación concreta grave y el/la profesional se ve con la obligación de informar. Por ejemplo, que consume o vende drogas en el servicio, que ha cometido un delito o que se ha escapado de casa (RSE1, RSE8, RC15, RC18).
- Situaciones donde se realizan intervenciones sin el consentimiento de la persona porque prima el interés superior de la propia persona o de terceros. Se suele dar dentro del sistema de protección a la infancia e implica derivaciones al EAIA, retirada de menores o aviso a la policía por alguna situación de emergencia (RSE2, RSE5, RSE10, RSE11, RC12, RC13). También ocurre en servicios sociales, cuando se elaboran informes de incapacitación o ingresos involuntarios (RSE7), o en contextos residenciales, cuando se realizan registros o contenciones físicas (RC16).
- Situaciones donde se termina de forma unilateral la relación socioeducativa y el acceso al servicio. Por ejemplo, en salidas forzadas de recursos, ya sea porque se hayan cumplido los objetivos educativos o porque finaliza el periodo de estancia (RSE3, RC19).
- Situaciones donde se limita el acceso a recursos para garantizar un acceso igualitario y la sostenibilidad de este. Por ejemplo, en centros cívicos, casales, etcétera, donde las personas hacen un uso abusivo (RSE6, RC17).
- Situaciones donde no se atiende la demanda explícita de la persona porque se duda de su madurez para tomar la decisión. Por ejemplo, cuando la persona pide iniciar un proceso de transición sin ser consciente de las consecuencias de ello (RSE4, RC13).

Ante cualquiera de estas situaciones, se genera un malestar moral en los y las profesionales. Aparecen diferentes elementos y estrategias que permiten que el impacto de la limitación de la libertad afecte en menor medida a la persona y ayudan a gestionar este malestar moral:

- Valorar y evaluar la decisión más adecuada o menos dañina junto al equipo de profesionales, teniendo en cuenta el interés y bienestar de la persona sin perder de vista la función educativa y los protocolos de actuación proporcionada y ajustada a la norma (RSE3, RSE5, RSE8, RSE10, RSE11, RC12, RC16).
- Informar de las consecuencias de sus actuaciones de forma previa a la acción que limita su libertad y explicar los motivos de esa acción una vez se ha tomado la decisión (RSE1, RSE2, RSE5, RSE6, RSE7, RSE8, RSE10, RSE11, RC12, RC14, RC15, RC16, RC17, RC18, RC19).

- Hacer pedagogía de la persuasión. Tratar de prevenir la situación que puede llevar al profesional a coartar la libertad de la persona, dándole toda la información y ofreciéndole alternativas para que pueda tomar una decisión informada (RSE4, RSE9, RSE11, RC14, RC15, RC16).
- Una vez tomada la decisión, involucrar a la persona en el proceso, contar con ella y escucharla. Implica dejar que decida en las cuestiones que sí pueda decidir (RSE6, RSE10, RSE11, RC14, RC16). Por ejemplo, en los ingresos involuntarios, decidir con quién quiere ir y de qué manera, en la medida que la situación lo permita.
- Acompañar a la persona en el dolor que implica esa falta de libertad, escuchándola y ofreciéndole apoyo y contención emocional. No desaparecer como profesionales, ofrecer acompañamiento a pesar de la situación (RSE2, RSE9, RSE10, RC12).
- Hacer un seguimiento para valorar el impacto de la medida y corregirla o cambiarla si es necesario (RSE4).

El impacto de las medidas que coartan la libertad a las personas suele ser negativo. Hay un rechazo, tienen miedo, se sienten traicionadas y abandonadas (RSE2, RSE3, RSE5, RC12, RC15, RC19). Este tipo de acciones suelen romper el vínculo y limitar la posibilidad de trabajo (RSE2, RSE7, RC15, RC17, RC19). Sobre todo, cuando hay un conflicto de posición, que ocurre cuando es el mismo profesional quien acompaña, decide y aplica la acción limitadora (RSE7). No obstante, algunos profesionales destacan que, si hay un vínculo previo, se es totalmente honesto y transparente y se informa en todo momento a la persona, esta vive mejor esa situación y hay más probabilidades de que quiera mantener el vínculo (RSE7, RSE10, RC18).

Aun así, las relaciones socioeducativas estudiadas no se encuentran en estas situaciones y no son conflictivas. Es por este motivo que no se ha encontrado ningún caso donde la persona sienta que se hayan limitado sus libertades. Al contrario, las personas entrevistadas expresan que los/las educadores/as sociales: a) les das opciones y ellos pueden escoger cual es la mejor (RSP1, RSP2, RSP5), b) les aconsejan sobre una situación y son ellos los que toman la decisión (RSP3, RSP3, RSP7, RSP9, RSP10, RSP11), c) respetan su decisión cuando ya la han tomado (RSP7), d) sienten que las decisiones son consensuadas (RSP5) o e) sienten total libertad (RSP6, RSP8).

Por otro lado, algunos/as educadores/as sociales reclaman que en algunas ocasiones se podría evitar la limitación de la libertad de la persona con más recursos institucionales, ya que se ven obligados y obligadas a tomar la decisión porque no tienen los recursos suficientes para gestionar y sostener la situación (RSE10, RC12, RC14, RC19). Por ejemplo, en el caso de retiradas de menores o en casos de contextos residenciales donde se termina la ayuda y tienen que echar a la persona del recurso.

4.4.5.3. Riesgo pedagógico

La pedagogía del riesgo se vio como una posible acción socioeducativa que posibilita adquirir una mirada ética en contextos donde las estructuras rígidas, los protocolos y normas y la excesiva prudencia pueden generar violencia ética a las personas acompañadas. Por este motivo, se les pregunta a los/las educadores/as sociales si aplican la pedagogía del riesgo en las relaciones socioeducativas y todos dan una respuesta afirmativa. Los tipos de acciones “arriesgadas” que llevan a cabo son las siguientes:

- Acciones de comunicación. Cuando tratan de hablar sobre cuestiones para las que las personas no se sienten preparadas. También incluye arriesgarse en el tono, en cómo se

- dicen las cosas o incluso en utilizar el humor como herramienta para desbloquear la conversación o la actitud de la persona (RSE4, RC12, RC14, RC15, RC18).
- Acciones de persuasión. Tratan de convencer a la persona de iniciar un proceso, aunque el/la profesional no esté seguro de que saldrá bien o si la persona lo aprovechará. Por ejemplo, cursos formativos que pueden suponer un fracaso para la persona, derivación a otros recursos más especializados para tratar temas que las personas no están seguras de que quieren tratar, proponer a la persona participar en acciones que las exponen a miedos que tienen o en poner en marcha proyectos participativos que no saben si las personas acabarán comprometiéndose. (RSE1, RSE4, RSE6, RSE8, RSE9, RSE11, RC13, RC19).
 - Acciones de riesgo por el interés superior de la persona. Están vinculadas al sistema de protección de menores mayoritariamente, y se refieren a acciones que implican un riesgo para el menor, pero que son necesarias para poder garantizar su bienestar. Por ejemplo, retiradas de custodia, retornos al núcleo familiar, dar más contactos a los padres y madres, etc. (RSE8, RSE10, RC12).
 - Acciones de inmovilidad. Se refiere a aquellas ocasiones donde el/la profesional no interviene con el fin de que la persona actúe con autonomía y/o se responsabilice de las consecuencias de sus acciones. Por ejemplo, esperar a que la persona se inscriba a un curso a riesgo de saber que puede perder un año académico, no hacerle una gestión aunque pueda perder una ayuda o dejar que se equivoquen en alguna decisión que toman (RSE2, RSE7).
 - Acciones de enfrentamiento por el bienestar de la persona. Se refiere a aquellas ocasiones donde la persona difiere de la opinión de sus compañeros/as de equipo, se salta las normas o se enfrenta a la dirección del servicio con el objetivo de promover acciones socioeducativas más acordes con las necesidades de las personas. Por ejemplo, verbalizar que es necesaria una intervención que no se considera dentro de las responsabilidades del servicio (RSE9), saltarse las normas para permitir que jóvenes en contextos residenciales experimenten cierta normalidad (RSE3) o dejar que las personas hagan acciones que no gustan a la dirección del servicio, como hablar en castellano en una jornada planeada en catalán porque los jóvenes se sienten mejor hablando en castellano (RC17).

Todos los educadores y las educadoras sociales entrevistados/as afirman que sienten cierto malestar, frustración o incertidumbre cuando aplican la pedagogía del riesgo. Por este motivo, identifican diferentes elementos y estrategias que es necesario tener en cuenta y que les ayudan a gestionar la situación cuando aplican la pedagogía del riesgo:

- Reflexionar y sopesar junto al equipo de profesionales la situación y valorar las posibilidades de éxito, los beneficios, los riesgos y las consecuencias de la acción (RSE2, RSE6, RSE8, RSE10, RC12, RC14, RC16, RC17).
- Proponer la acción a la persona, informarla de las implicaciones y consecuencias y dejar que decida si quiere continuar con ello. Es decir, que la persona esté informada y escoja si quiere seguir ese camino (RSE1, RSE4, RSE10, RC17, RC19).
- No tener prejuicios o ideas preconcebidas sobre cómo reaccionará la persona, confiar en sus capacidades y no decepcionarse si no sale bien, no lo acepta o no cumple con el compromiso (RSE3, RSE9, RSE11).
- Una vez se lleva a cabo la acción, hacer un seguimiento continuado, acompañar a la persona en el proceso y evaluar el impacto y las consecuencias (RSE2, RSE4, RSE6, RSE7, RSE10, RC14).

- No culpabilizarse si la acción sale mal o ha habido consecuencias que no estaban al alcance de la previsión del o la profesional. Implica tolerar la frustración y aceptar la vulnerabilidad del profesional (RSE5, RSE6, RSE8, RSE9, RSE10, RC16, RC18).

Los/las educadores/as sociales afirman que, en ocasiones, es necesario arriesgarse para conseguir cambios (RSE5, RSE10, RC14, RC15, RC16, RC18). No obstante, aplicar este tipo de acciones siempre implica el riesgo de que la persona se puede sentir maltratada, abandonada o fracasada (RSE1, RSE5, RSE7, RC12, RC15, RC16). Es por este motivo que es necesario corregir o abandonar la acción, explicarle los motivos por los cuales se ha llevado a cabo y si es necesario disculparse.

Aun así, los/las educadores/as sociales valoran que aplicar esta pedagogía del riesgo teniendo en cuenta los elementos y estrategias para gestionarlas puede tener un impacto ético positivo en la persona, ya que son acciones que promueven su desarrollo personal y su agencia de tal manera que les ayuda a coger poder y control sobre su vida (RSE2, RSE3, RSE4, RSE6, RSE8, RSE9, RC19), fomentan la igualdad de oportunidades (RSE3, RSE8, RSE9) y hacen que la persona se siente reconocida, importante y participe de su proceso (RSE10, RSE11, RC16, RC17).

Para contrastar las aportaciones de los/las profesionales, se pregunta a las personas acompañadas sobre momentos que recuerden especialmente. En este caso, no relatan ningún momento donde el educador estuviera realizando ninguna de las acciones identificadas. Esto no significa que este tipo de acciones no sean importantes para las personas, sino que es posible que las personas no sean conscientes de estas acciones o no las recuerden. Por este motivo, sería necesario preguntar directamente sobre acciones concretas que aplican la pedagogía del riesgo y analizar qué impacto han tenido en su experiencia.

4.4.6. Sobre las relaciones profesionales

A continuación, se presentan los aspectos del encuentro socioeducativo que se valoran como útiles para establecer una interacción ética con la persona acompañada.

4.4.6.1. El vínculo socioeducativo como herramienta para una ética de máximos

Tanto los educadores y las educadoras sociales como las personas acompañadas aseguran que mantienen entre ellas un vínculo basado en la confianza (RSE1, RSE2, RSE4, RSE5, RSE6, RSE7, RSE8, RSE9, RSE11, RC14, RC15, RC18, RSP1, RSP2, RSP3, RSP4, RSP5, RSP6, RSP7, RSP9, RSP10, RSP11). Los y las profesionales definen este vínculo como afectivo y educativo (RSE3, RSE7), cercano, (RSE8, RSE10, RC17) y profesional (RSE5, RSE7, RSE11, RC12, RC14, RC18). Aunque los educadores y las educadoras sociales tienen claro el vínculo profesional, consideran que en las personas pesa más el vínculo afectivo que tienen con ellos (RSE3, RC14, RC17, RC19) y, de hecho, algunas personas se refieren al/la educador/a social como un amigo o un familiar (RSP2, RSP4, RSP5, RSP7).

Los y las profesionales consideran importante el hecho de establecer vínculos con las personas a las que acompañan porque lo consideran necesario para que haya una confianza que permita el acompañamiento (RSE1, RSE3, RSE5, RSE11, RC13, RC18). También para que realmente se produzcan cambios en la vida de la persona (RSE4, RSE10). No obstante, la interrelación con las personas y el establecimiento de vínculos tiene un impacto ético tanto en el profesional como en la persona a la que acompañan.

Respecto a la figura profesional, los/las educadores/as sociales reconocen que los vínculos con

las personas les afectan a nivel personal, puesto que sus situaciones les pueden generar angustia y dolor y ocuparles tiempo de su vida personal (RSE1, RSE3, RSE4, RSE5, RSE6, RSE8, RSE9, RSE11, RC18, RC19). Aunque afirman que se aprende con la experiencia, expresan que es necesario gestionarlo y trabajarlo para que no afecte a su vida personal, poniendo límites que les protejan del *burnout* y el estrés moral (RSE2, RSE7, RC14, RC17). Aun así, algunos/as de ellos y ellas sienten que trabajar a partir de la relación y los vínculos también tiene un efecto positivo, puesto que les enriquece a nivel profesional y personal, les da experiencia y conocimiento para afrontar situaciones complejas, les genera satisfacción y les ayuda a abrir la mente y practicar la reflexión crítica (RSE1, RSE8, RSE10, RC13, RC15, RC16).

Respecto a la persona, los y las profesionales ven la vinculación como algo positivo para ella, puesto que equilibra la relación de poder (RSE1, RSE4, RSE9), les da reconocimiento en tanto que las personas se sienten validadas, aceptadas y bien tratadas (RSE7, RSE10, RSE11, RC14, RC15, RC18, RC19) y sienten que tienen a alguien de referente con quien pueden contar (RSE8, RC16). El hecho de trabajar desde el vínculo también predispone a la persona, por un lado, a aceptar la relación cuando esta no es voluntaria o implica limitaciones de la libertad o acciones más coercitivas y, por otro lado, a reducir el daño que una acción de este tipo puede causar (RSE4, RC15, RC19).

Todas las personas acompañadas entrevistadas sienten que los y las profesionales son importantes para ellas y se sienten unidas a ellas, porque las ayudan y las acompañan (RSP1, RSP2, RSP3, RSP4, RSP5, RSP6, RSP7, RSP8, RSP9, RSP10, RSP11). Es debido a este vínculo más afectivo que los y las profesionales reconocen que las personas se pueden sentir abandonadas o traicionadas cuando se ponen límites profesionales (RSE4, RSE7, RSE9, RC14, RC15). Por este motivo, ven necesario marcar límites y dejar claro el rol profesional. Por último, y debido al mismo hecho, trabajar a partir de vínculo también genera un sentimiento de duelo cuando el profesional se va o la intervención se termina. En este sentido, los/las profesionales recomiendan dos acciones: la primera, que las vinculaciones no se hagan con un solo profesional sino que se trabaje con equipos y, la segunda, acompañar la vulnerabilidad de la persona en este proceso.

Después de revisar el impacto que tiene el vínculo en los y las protagonistas de la relación, se pregunta a los/las educadores/as sociales si realmente la vinculación es necesaria para poder mantener un trato ético hacia la persona. Responden que se puede mantener un trato ético sin vínculo (RSE3, RSE5, RSE6, RSE7, RSE9, RSE10, RC12, RC16, RC18, RC19), puesto que tienen la responsabilidad de trabajar con las personas haya conexión o no y ofrecerles recursos en igualdad de oportunidades. Cuando pasa esto, ejemplifican que lo ético precisamente es no pasar el límite que está poniendo la persona y no forzar la vinculación, lo importante no es que haya un vínculo, sino que el vínculo le sirva a la persona (RSE2, RSE9, RC12, RC13). Sin embargo, entienden que la vinculación es positiva a nivel ético ya que ella no se puede conocer a la persona, darle una atención personalizada y ofrecerle espacios de acogida, cuidado y reconocimiento y por este motivo valoran el vínculo como favorecedor de una relación socioeducativa ética (RSE4, RSE6, RSE7, RSE9, RSE10, RC14, RC15, RC16, RC17).

Por tanto, y según sus aportaciones, la existencia o no de un vínculo no condiciona la existencia de una ética de mínimos en la intervención, pero sí es necesario para llevar a cabo aquellas actuaciones profesionales que favorecen un trato ético desde una perspectiva de la ética de máximos que humaniza la relación y atiende las necesidades afectivas de la persona (RSE1, RSE3, RSE7, RC12, RC16).

Esta vinculación no está exenta de conflictos éticos, relacionados con los límites de la relación y

en la proximidad de la relación que permita trabajar desde la función educativa y no desde un posicionamiento más afectivo-personal (RSE1, RSE3, RSE7, RSE9).

4.4.6.2. Relaciones de poder al servicio de la persona

El equilibrio en la relación de poder varía en función del recurso y el ámbito de intervención (RSE4, RSE9, RC18). Suele haber una jerarquización de la relación más acusada en servicios sociales o en los contextos residencias que, por ejemplo, en los centros abiertos o en la educación de calle. Estos últimos llegan incluso a favorecer que esta relación se invierta.

Los/las educadores/as sociales reconocen que tienen un rol de poder como profesionales y que afecta a la relación socioeducativa, pero ven necesario, a nivel ético, no abusar de él, mostrarlo como única herramienta de intervención o utilizarlo de escudo (RSE2, RSE3, RSE5, RSE7, RSE8, RC12, RC13, RC15, RC18, RC19). Algunos de ellos y ellas ven incluso que este rol de poder es negativo para la relación, y prefieren enfocarlo desde una repartición de roles que no implica imponer la visión del profesional (RSE1, RSE8, RSE10, RSE11, RC13). Para mantener una relación socioeducativa equilibrada que favorezca un trato ético, algunos/as educadores/as sociales (RSE2, RSE5, RSE9, RSE11, RC14) proponen adoptar una visión del poder enfocado en la ayuda o el servicio. Es decir, ver el poder no como herramienta para controlar e imponer, sino como una herramienta que posibilita ayudar a la persona y que, por tanto, se pone a su servicio a través del apoyo educativo. Es una visión positiva del poder, que se utiliza para generar procesos educativos que ayuden a la persona a mejorar su situación. Esta visión facilita la vinculación y la confianza y equilibra la relación, No obstante, tampoco se puede obviar el resto de funciones del/la profesional y ven necesario recordar que ese poder está ahí y los límites que no pueden traspasar (RSE1, RSE6, RSE7). Por ejemplo, cuando la persona confunde el rol profesional con el de una amistad.

Para mantener este tipo de poder enfocado al servicio, los/las educadores/as sociales identifican diferentes estrategias:

- Clarificar cual es la figura del profesional y que hay una jerarquía que es necesaria. Por ese motivo, el/la educador/a social debe dejar claro desde el principio sus funciones, poderes, límites y acciones que puede realizar para acompañar a la persona. De esta manera la persona sabe en qué terreno juega y qué puede esperar (RSE1, RSE5, RSE7, RSE8, RSE10, RC15, RC16, RC17, RC19).
- Utilizar modelos democráticos de relación (RSE3, RSE8, RSE10, RC14, RC16, RC18). Implica fomentar el diálogo y la participación en la toma de decisiones sobre el proceso y la intervención en la medida posible, incluso en la redacción de las normas de convivencia y de relación. También implica buscar la horizontalidad y trabajar desde la aceptación de la persona, sin juzgarla y comprendiendo su situación (RSE2, RSE4, RSE9, RC13). Esta acción equilibra el rol de poder y previene actitudes paternalistas o de autoritarias.
- Posicionarse desde un liderazgo participativo que apele a la autoridad moral. Esta autoridad moral se consigue desde el vínculo, demostrando que el/la educador/a social es un referente implicado, que tiene competencia técnica, que conoce el caso y la persona, que hace seguimiento, que cataliza recursos y oportunidades tanto de la persona como del contexto y que es capaz de dar respuestas y orientaciones (RSE3, RSE6, RSE9, RSE10, RC13, RC18, RC19).
- Utilizar el poder de forma racional, ajustada y proporcionada. No a gusto del o la profesional sino mirando el interés de las personas y la igualdad de oportunidades

(RSE3, RSE6, RC15, RC16).

- Explicar los motivos por los cuales se está ejerciendo el poder del profesional sin la voluntad de la persona y las implicaciones que puede tener para ella. A su vez, dejar claro que, aunque se esté dando esa situación, sigue habiendo un acompañamiento y que pueden seguir siendo referentes (RSE3, RSE6, RC12, RC15, RC16).

Según los/las educadores/as sociales, relacionarse con la persona desde este posicionamiento del poder tiene un impacto ético positivo en ella, puesto que consideran que enfoca la actuación en las capacidades de la persona, les da agencia y protagonismo (RSE2, RSE10, RC14), genera confianza y hace que se sientan acogidas en un espacio seguro de relación (RSE4, RSE8, RSE9, RC18). De hecho, las personas entrevistadas sienten, una vez establecido el vínculo socioeducativo, que la relación con sus educadores/as sociales es una relación de igual a igual, donde el/la profesional las orienta y aconseja, pero sienten que pueden escoger y decir lo que piensan (RSP1, RSP2, RSP3, RSP4, RSP5, RSP6, RSP9).

Sin embargo, también apuntan a una situación donde se pueden generar conflictos éticos. Esto es cuando algunas personas alimentan una relación de poder más jerárquica (RSE7, RC17), en la que acaban otorgando más poder del que realmente tiene el profesional, ya sea porque consideran que así tendrán un trato favorable o porque tienen expectativas irreales sobre la capacidad del o la profesional. El/la profesional tiene que estar atento/a y no dejarse llevar por este tipo de actitudes, puesto que pueden llevarle a un posicionamiento paternalista o autoritario o a un estrés moral por el hecho de responsabilizarse de cuestiones que no están a su alcance.

4.4.6.3. Confianza como estrategia para ganar autoridad moral

En los grupos de discusión se vinculaba la confianza con la capacidad de ganar autoridad moral, lo cual permite un acompañamiento desde la libertad. Por este motivo, se pregunta a los protagonistas de la relación si confían entre ellos y qué es importante para ganarse esa confianza. En general, todas las personas entrevistadas reconocen esta confianza e identifican diferentes acciones que la fomentan:

- Trabajar desde la proximidad en el día a día para alimentar el vínculo. Implica dedicar tiempo a la persona y dar un trato amable, cercano e igualitario que haga a la persona sentirse cómoda (RSE1, RSE4, RSE7, RSE8, RC15, RC18, RC19, RSP6, RSP9, RSP11).
- Ser honesto/a con las funciones y la capacidad del profesional y cumplir con los acuerdos y los compromisos a lo largo del tiempo. También implica no prometer aquello que no se puede cumplir (RSE3, RSE6, RSE7, RSE10, RC12, RC13, RC14, RC15, RSP3, RSP8, RSP10).
- Demostrar eficiencia en la acción educativa, que la persona vea que se da respuesta a sus demandas y que las actuaciones son justas y congruentes. No significa ceder o dar todo lo que las personas piden (RSE5, RSE6, RSE8, RSE9, RC12, RC14, RC16, RC17, RSP3, RSP4, RSP10).
- Mostrar sensibilidad a la situación personal de la persona. Implica tratar de conocer a la persona, preocuparse de forma profesional por ella, por sus problemáticas, y mostrar interés por conocer los diferentes aspectos de su vida (RSE5, RSE8, RSE9, RC18, RC19, RSP2, RSP9).
- Verbalizar a lo largo del tiempo que la persona puede contar con el/la profesional y que es un referente de apoyo si lo necesita (RSE2, RSE4, RSP1, RSP2, RSP3, RSP5).
- Escuchar a la persona y ser paciente (RSE11, RC14, RC15).

- Confiar en la persona para que ella pueda confiar en el/la profesional (RSE3, RC14, RSP7).
- Tener una actitud respetuosa, predispuesta y proactiva hacia la persona y su situación (RSE6, RC12, RC15, RC18).

Se preguntó a los y las protagonistas de la relación socioeducativa sobre las acciones que demuestran respeto y valoración, como un intento de identificar las muestras de reconocimiento que se dan en su interacción. De esta manera, las personas identifican que se les otorga reconocimiento cuando se dan acciones de afectividad y acciones democráticas.

Acciones de afectividad profesional. Los/las educadores/as sociales y las personas a las que acompañan consideran que las personas se sienten respetadas y valoradas cuando:

- Se interesan por la persona y por como está, se fijan en los detalles, escuchan lo que la persona tiene que decir, se fijan en los detalles y las apoyan (RSE4, RSE8, RSE9, RSE10, RC17). Las personas se sienten importantes y escuchadas, opinan que el/la educador/a social está pendiente de ellas y se sienten apoyadas (RSP1, RSP5, RSP5, RSP7, RSP11).
- Se ofrece un trato cercano, respetuoso y amable, utilizando la asertividad y cuidando la comunicación verbal y no verbal (RSE6, RSE8, RSE9, RC15, RC16, RC17). Las personas perciben un clima amable y una calidez humana (RSP1, RSP6, RSP7, RSP8).
- Se valida su estado de ánimo, sus emociones y sus decisiones, reconociendo (cuando se da el caso) y empatizando con su sufrimiento sin emitir juicios, poniendo en valor a la persona (RSE2, RSE5, RSE9, RC14, RC15, RC18, RC19). La persona siente que se respetan sus decisiones y opiniones y que estas son importantes (RSP3, RSP8).

Acciones democráticas. Los/las educadores/as sociales y las personas acompañadas consideran que hay una actitud de respeto y valoración cuando:

- Se realiza el trabajo educativo y se cumple con los acuerdos y compromisos, ofreciendo recursos, herramientas y estrategias para que la persona pueda hacer un proceso de desarrollo personal y social (RSE3, RSE4, RC13). La persona aprecia que se cumplen los acuerdos, valora el apoyo y acompañamiento recibido y ve al/la profesional como alguien disponible (RSP8, RSP9, RSP10). También valoran la sinceridad sobre este trabajo y su proceso (RSP2, RSP5, RSP6, RSP8).
- Se trabaja desde la igualdad y el consenso, fomentando la participación y la implicación de la persona en su proceso (RSE5, RSE6, RSE7). La persona se siente tratada como una igual, sin infantilizarla o invalidarla (RSP2).
- Se adaptan a los ritmos de las personas y a sus tiempos, esto implica, por ejemplo, respetar sus decisiones, adaptarse a sus horarios en la medida que la institución lo permita (RSE1, RSE2, RSE10, RC13, RC16).

Cabe decir que, aunque todas las personas acompañadas entrevistadas han afirmado que se sienten respetadas y valoradas, no implica que todas se sientan así todo el tiempo. Surge la idea de que, en algunas ocasiones, en este caso en el trabajo con jóvenes en contextos residenciales donde hay unos límites muy claros, aparece cierta distorsión cognitiva donde la persona expresa que no se siente respetada, aunque realmente sí haya acciones de respeto (RSE3, RC16). Surgen ejemplos cuando se ponen límites a malos comportamientos o cuando se realizan acciones que limitan la libertad de la persona por su bien, como por ejemplo cuando se le gestiona la paga a una persona joven.

4.4.6.4. El cuidado educativo como función profesional

En las entrevistas, los/las educadores/as sociales reconocen que cuidan de las personas y las personas se sienten cuidadas. De sus discursos podemos identificar prácticas de cuidado que se vinculan a las funciones de las que se hablaba en los grupos de discusión: acogida, la presencia, el interés y los buenos tratos.

Acciones para sostener y acoger:

- Dar consuelo y sostén emocional cuando lo necesitan (RSE1, RSE3, RSE7, RC18, RSP9).
- Ofrecer apoyo, recursos y soluciones cuando tienen problemas o necesidades (RSE7, RC14, RC16, RC17, RC19, RSP1, RSP2, RSP9, RSP11).
- Hacer que se sientan bienvenidas y acogidas (RSE3, RC16, RSP3, RSP8).

Acciones para estar presente:

- Acudir a eventos importantes de su vida y/o de su día a día (RSE1, RSE7).
- Recordar a las personas que pueden contar con su apoyo y estar disponibles, lo cual implica ofrecer espacios de relación que lo permitan (RSE2, RSE4, RSE5, RSE6, RSE7, RC12, RC17, RC18, RC19, RSP2, RSP4, RSP11).
- Tener canales de comunicación fluida, ya sea por teléfono, lugares de referencia o utilizando una comunicación verbal y no verbal que lo facilite (RSE5, RSP5, RSE11, RC13, RC15, RC17).

Acciones para mostrar interés:

- Implicarse profesionalmente de forma activa con la persona y con el trabajo (RSE8, RSE9, RSE11, RC13, RC15, RC16, RC17).
- Preocuparse por la persona y dedicarle tiempo (RSE1, RSE3, RSE4, RSP9, RSP10).
- Identificar sus necesidades y personalizar la intervención (RSE4, RSE6, RSE8, RSP5, RSP6, RSE10).
- Practicar la escucha activa (RSE6, RC13, RC14, RC15).

Acciones para poner atención y dar buenos tratos:

- Construir y cuidar el vínculo socioeducativo con la persona (RSE2, RSE6, RSE9, RSP7)
- Tener un trato amable y cercano (RSE3, RC19, RSP2).
- Dar amor profesional, lo cual implica atender a la afectividad de la persona y tener gestos afectivos dentro de los parámetros de lo profesional. Se puede realizar a través de acciones de proximidad, como dar un abrazo, por ejemplo (RSE3, RSE10, RC14, RC16, RSP11).
- Favorecer un espacio de confianza mutua, donde la persona se sienta segura y no juzgada (RSE4, RSE7, RC17, RC18, RSE11).
- Mostrar empatía, demostrar que la persona es importante, reconocer sus emociones, su situación y validarla (RSE7, RSE10, RC12, RC13, RC14, RC16, RC17)

Sin embargo, algunos/as educadores/as sociales advierten de la importancia de que este cuidado no se vuelva dependiente (RSE1) y no se realice desde un rol salvador (RSE5), paternalista o incluso de mártir, donde el o la profesional se sacrifica por la persona (RSE5, RSE6, RSE10). Otros hablan de cómo la violencia institucional no permite en ocasiones estas prácticas de cuidado (RC12).

4.4.6.5. Reciprocidad en la relación ética

Se pregunta a los/las educadores/as sociales y a las personas a las que acompañan qué han aprendido a nivel ético en el marco de su relación. Con esto, se pretende analizar la reciprocidad y el impacto de las relaciones socioeducativas en sus protagonistas.

A partir del análisis de sus discursos, se observa que existe esta reciprocidad y que el hecho de mantener una relación socioeducativa tiene un impacto tanto en el/la educador/a social como en la persona acompañada.

Destacan dos cuestiones. En primer lugar, los/las educadores/as sociales, a través de ponerse en relación con las personas, aprenden que estas tienen una capacidad de resiliencia enorme y les ayuda a mantener la esperanza en el cambio (RSE1, RSE8, RC16, RC19). De la misma manera, las personas entrevistadas son conscientes de que pueden transmitir esto al/la educador/a social, en tanto que afirman que lo que les enseñan es su capacidad de resiliencia y lucha ante las adversidades y a mantenerse positivo y transmitir alegría (RSP1, RSP4, RSP5, RSP6, RSP7, RSP8, RSP9). En segundo lugar, los/las educadores/as sociales afirman haber aprendido a través de la relación que las personas son únicas y diversas y que, por este motivo, es necesario mantener una actitud comprensiva y adaptarse a su situación y a sus tiempos (RSE3, RSE4, RSE5, RSE6, RSE7, RSE9, RC12, RC13, RC14, RC15, RC16). Algunas personas también son conscientes de esta enseñanza y afirman que han enseñado a los/las educadores/as sociales a que sean capaces de confiar en ellas, en su individualidad y a que mantengan la creencia de que no todos son iguales (RSP9, RSP10, RSP11).

En este sentido, otro aprendizaje que nombran los/las educadores/as es a confiar en las capacidades de las personas cuando se le ofrecen los recursos y se atienden sus necesidades e intereses y a mantener una mirada positiva hacia ellas (RSE2, RSE6, RSE10, RC17). Por otro lado, también mencionan que ver otras realidades les ayuda a relativizar sus propios problemas (RSE1, RSE9).

Las personas acompañadas también aprenden de la relación. Por un lado, vincularse con el/la profesional les enseña a confiar en ellos/ellas mismos/as y a valorar sus capacidades (RSP4, RSP7, RSP8), aprenden que las situaciones se pueden cambiar y se pueden buscar nuevas formas de hacer las cosas (RSP5, RSP10), a ser críticas y pensar antes de tomar decisiones (RSP6, RSP8), a experimentar espacios seguros y de acogida (RSP6, RSP8), a confiar en las personas (RSP2) y a ser buenas personas (RSP9).

A partir de estos resultados, se puede afirmar que las relaciones socioeducativas son recíprocas y que son un espacio de aprendizaje ético. El hecho de relacionarse entre ellas ayuda a los y las profesionales a mantener una mirada ética enfocada en las capacidades, la singularidad del individuo y su potencial de resiliencia y cambio. De la misma manera, ayuda a las personas a abrir nuevos caminos y perspectivas que les ayudan a ser conscientes de su capacidad de agencia, a valorar su singularidad e individualidad y a experimentar espacios de acogida y buen trato.

4.5. Categorización del modelo teórico-práctico negociado

A través de esta fase de la investigación se ha podido profundizar en cómo los diferentes elementos vinculados a la relación socioeducativa ética se perciben en el contexto de la relación desde la mirada de sus protagonistas.

Además, se ha podido revisar las realidades que se encuentran tanto los y las profesionales como las personas acompañadas cuando experimentan estas cuestiones y, también, las dificultades y límites. Asimismo, también se han identificado las prácticas que son útiles tanto desde la visión de los y las profesionales como de la de las personas acompañadas, analizando, además, el impacto ético que aquellas tienen en dichas personas.

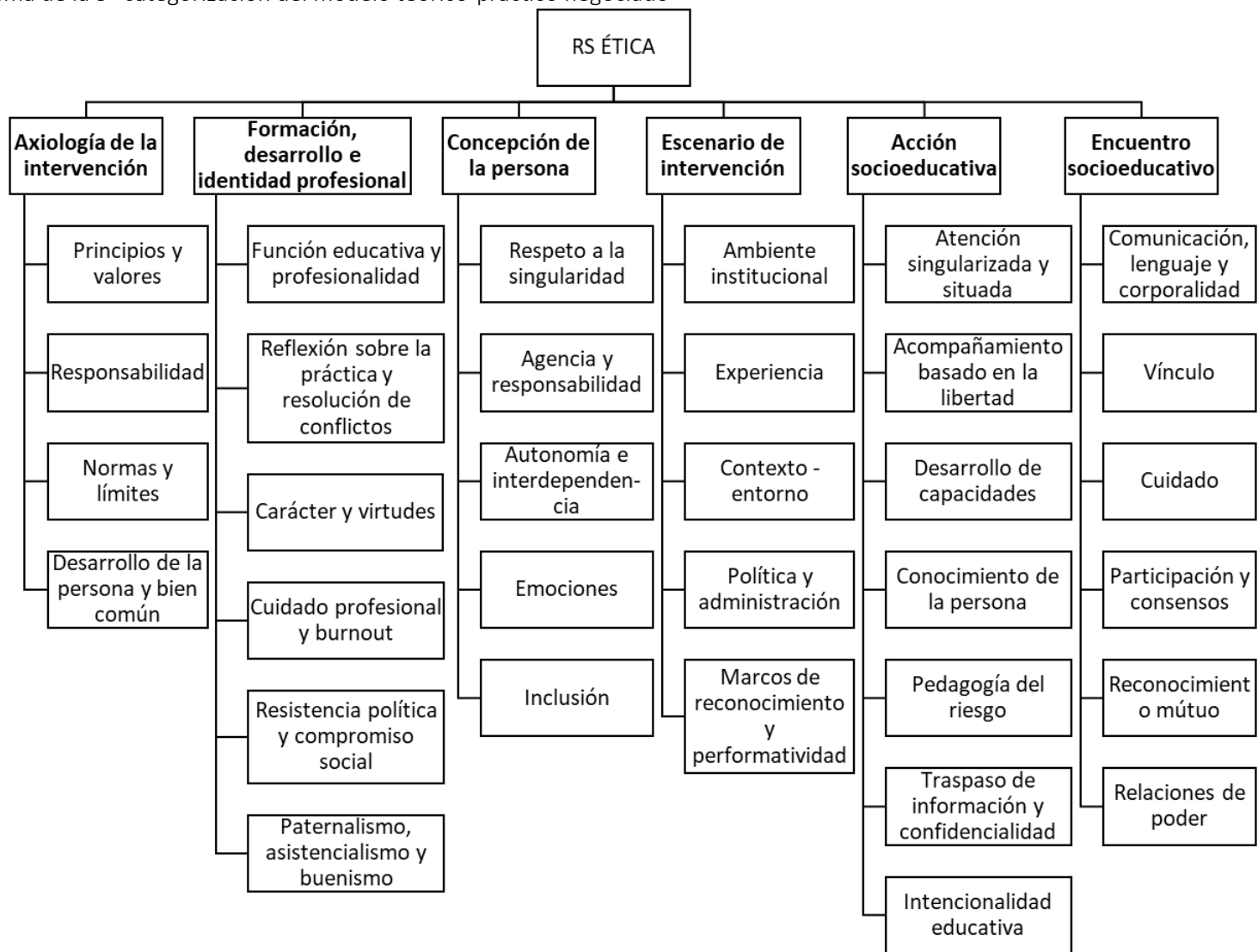
Respecto a la delimitación de las unidades de análisis, se realizan algunos cambios. En primer lugar, se incorpora la pedagogía del riesgo dentro de la dimensión “acción socioeducativa”, puesto que, aunque la idea surgió de las concepciones sobre la persona acompañada, esta se materializa en una acción socioeducativa directa. En segundo lugar, se cambia la unidad de análisis “Análisis de la situación” por “Conocimiento de la persona”, puesto que conocer a la persona implica conocer en qué situación está y también profundizar en su formación identitaria. Por otro lado, no se incorporan las cuestiones referentes al acompañamiento educativo puesto que todas las ideas extraídas ya aglutinan las unidades de análisis que forman las dimensiones “Acción socioeducativa” y “Encuentro socioeducativo”. En este caso, se ha podido validar su adecuación e importancia en la categorización.

Siguiendo el paso 3 del método de las comparaciones constantes, se delimita el contenido de las unidades de análisis que conforman la teoría fundamentada. Se añaden matices, prácticas y cuestiones a tener en cuenta dentro del contenido de cada unidad. Estos matices se integran, refinan y fusionan en la presentación del modelo final en la siguiente fase del estudio.

El resultado final de esta categorización se puede revisar en la figura 45. En este punto, la conformación de dimensiones y unidades de análisis se da por cerrada y se finaliza la codificación abierta y axial.

En la siguiente fase del estudio, se encuentra la formulación final del modelo teórico-práctico sobre la dimensión ética de la relación socioeducativa, en el que se triangulan, integran y reformulan todos los conocimientos pedagógicos adquiridos hasta ahora.

Figura 45. Esquema de la 3ª categorización del modelo teórico-práctico negociado



Fuente: Elaboración propia.

PARTE V: REFORMULACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA TEORÍA SUSTANTIVA

Los objetivos de esta fase del proyecto son:

1. Realizar la codificación selectiva a partir de todos los datos recogidos durante el estudio.
2. Presentar la teoría sustantiva a través de un modelo de análisis teórico-práctico sobre la dimensión ética en las relaciones socioeducativas.
3. Realizar una valoración analítica global de los resultados obtenidos en cada dimensión.

5.1. Introducción a la cuarta fase del proyecto

Esta última fase de la investigación presenta la formulación final de la teoría sustantiva a partir de todos los datos recogidos en las fases anteriores. Corresponde al proceso de codificación selectiva, que consiste en refinar e integrar las dimensiones y unidades de análisis y sus contenidos. La información se presenta a través de un esquema estructurado y explicativo que sirve de modelo teórico-práctico para analizar la dimensión ética de la relación socioeducativa. Corresponde al paso 3 y 4 del método de las comparaciones constantes: delimitar la teoría y escribirla. La reformulación teórico-práctica de los resultados obtenidos se convierte nuevamente en conocimiento pedagógico de primer nivel.

5.2. Teoría sustantiva sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa

Todos los resultados obtenidos han permitido construir la teoría sustantiva que caracteriza y define los elementos de análisis de la dimensión ética en la relación socioeducativa. En este apartado se presenta el modelo construido a partir del proceso de codificación selectiva.

En primer lugar, se define y concreta la teoría a través de una tabla de análisis esquemática para cada una de las dimensiones detectadas y validadas a lo largo del proyecto. Su contenido corresponde a la teoría final, fruto de la integración y refinación de todo el conocimiento generado en las fases anteriores. Es decir, en un primer momento, se construyen desde los principios socioeducativos generados como resultado del análisis de la teoría y se han ido modificando y delimitando a partir de los resultados obtenidos de los *focus group* y de las entrevistas. Junto a esta tabla, se realiza una valoración global del contenido obtenido en cada dimensión.

En segundo lugar, se hace una valoración final del modelo teórico-práctico obtenido y se presenta una síntesis general de las dimensiones y unidades de análisis que caracterizan la dimensión ética en la relación socioeducativa a través de una representación gráfica.

5.2.1. Esquema general de la teoría sustantiva

El modelo de análisis, correspondiente a la teoría sustantiva y obtenido a partir de un último proceso de codificación selectiva, se define en seis grandes dimensiones que conforman la relación socioeducativa:

- 1) Axiología de la intervención socioeducativa
- 2) Formación, desarrollo e identidad profesional
- 3) Concepción sobre la persona acompañada
- 4) Escenario socioeducativo
- 5) Acción socioeducativa
- 6) Encuentro socioeducativo

Estas dimensiones se operativizan en unidades y subunidades de análisis que identifican principios, conocimientos, herramientas, técnicas, acciones, reflexiones, conflictos, etcétera, que se pueden tener en cuenta para plantear una práctica ética en el marco de la relación socioeducativa. Dicha operativización surge como fruto de la integración de los datos recogidos en todas las fases del estudio.

A continuación, se presenta la definición de cada dimensión y una tabla de análisis que explica, de forma esquemática, todas las cuestiones relevantes para la reflexión y la acción ética de la práctica y la relación socioeducativa. Dichas tablas son una representación sintética, consistente, estructurada y ordenada de todo el conocimiento generado durante el estudio.

El objetivo de este apartado es presentar el esquema explicativo de la teoría sustantiva sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa. Si se desea revisar el contenido específico, las acciones concretas que llevan a cabo los educadores y las educadoras sociales, la definición de las teorías que sustentan un elemento en concreto o, por último, el impacto que tiene dicho elemento en las personas acompañadas, se puede revisar el apartado específico de este estudio en el que, en las fases anteriores, se han desarrollado en profundidad esas ideas.

Cada tabla de análisis se organiza de la siguiente manera:

1. La primera columna corresponde a las unidades de análisis de las dimensiones, que son los elementos de reflexión y acción importantes en cada dimensión para plantear una relación socioeducativa ética.
2. La segunda columna son las subunidades de análisis, que concretan los elementos de las cuestiones teóricas y prácticas a tener en cuenta.
3. La tercera columna presenta las operativizaciones explicativas de cada subunidad de análisis.

5.2.2. Axiología de la intervención socioeducativa

La dimensión “Axiología de la intervención” se refiere al conjunto de fines, valores, principios y normas que rigen la actividad profesional de la educación social y que guían la conducta y la acción de los educadores y educadoras sociales (figura 46). En esta dimensión no solo se identifica la finalidad ética de la relación socioeducativa y los valores y principios que la guían sino que, además, se incluye la responsabilidad profesional que se deriva de ellos, la actitud que se debe tener hacia estos principios y valores y los dilemas éticos más comunes.

En la tabla 35 se realiza la operativización explicativa de las cuestiones éticas a considerar en relación con la dimensión “Axiología de la intervención”.

Figura 46. Definición gráfica de la dimensión “Axiología de la intervención”



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35. Cuestiones éticas sobre la “Axiología de la intervención”

AXIOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	Unidad de análisis	Subunidad de análisis	Operativización explicativa	
	Fines de la ética	Desarrollo de la persona Bien común	Empoderamiento y agencia	Bienestar y reconocimiento de todas las personas
Referentes			Documentos normativos Principios y valores de la institución Creencias e ideales personales	
Principios y valores	Sentido de humanidad	Dignidad de la persona Sensibilidad del profesional a la situación de la persona		
	Problemas de la práctica	Dificultad de poner en práctica los valores en el día a día Valores demasiado arraigados en los/las profesionales		
	Actitudes hacia los valores	Aprecio y valoración Revisión y evaluación Resignificación y transformación Institucionalización práctica		
	Dilemas por contraposición de valores	Encaje entre la ética personal y la profesional Encaje entre la ética del profesional y la de la institución Encaje entre la ética profesional y la de la persona acompañada		
	Límites normativos	Referentes	Legislación Código deontológico	
		Características	Utilidad y necesidad Guía y encargo	
Problemas de la práctica		Incongruencias e injusticias Poca adaptación a la realidad Conflicto entre la norma y el interés de la persona		
Prácticas		Proteger a la persona Comunicar los conflictos Formalizar espacios de revisión de las normas y los problemas prácticos		
Responsabilidad	Funciones profesionales	Función educativa Función de apoyo y referencia Función de cuidado y acogida Función organizativa		
	Foco de la responsabilidad	Beneficio y protagonismo de la persona Acompañamiento profesional técnico y humano Límites necesarios, dependientes y transgredibles		
	Situaciones de falta de implicación que provocan dilemas éticos o malestar moral	La organización no se responsabiliza de la situación No se asignan prácticas y funciones acordes con la responsabilidad Falta de seguridad personal y profesional Demandas para las que no tienen respuesta Sobre implicación y síndrome del superhéroe Burocracia que impide la atención directa		
	Situaciones donde se traspasan los límites de la responsabilidad	Situaciones de vulnerabilidad, emergencia y riesgo Contraposición de valores e intereses personales, profesionales e institucionales Creación de espacios y oportunidades educativas en los márgenes		
	Estrategias para manejar situaciones	Aceptación de la situación y los límites profesionales Procesos de reflexión continua		

	donde se traspasan los límites	Identificación de las responsabilidades y objetivos educativos Dar poder a la persona Actuar desde la humanidad Formación
--	--------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de codificación selectiva, se han aunado los resultados del análisis teórico con los conocimientos prácticos recogidos tanto de las experiencias profesionales como de la relación socioeducativa. Ha habido dos cambios en el nombre de las unidades de análisis. En primer lugar, la unidad “Desarrollo de la persona y bien común” pasa a llamarse “Fines de la ética”, puesto que ambos son los fines éticos expuestos en las teorías (desarrollo de la persona incluye su autorrealización, tal como Honneth y Dewey exponen en sus teorías) y también en las prácticas de los educadores y educadoras sociales.

En segundo lugar, se cambia el nombre de la unidad “Normas y límites”, por “Límites normativos”. Esta decisión está motivada por la confusión que puede provocar con la referencia a los límites de la responsabilidad profesional. Límites normativos hace referencia directa a las leyes y normativas y los límites legales que se recogen en ellas. La referencia a los límites de la responsabilidad está vinculada a los límites que pone el/la profesional a la responsabilidad que siente que tiene sobre las relaciones socioeducativas y las personas acompañadas.

Haciendo una valoración global sobre la dimensión, destacan tres cuestiones. Respecto a los fines de la ética, aunque en las teorías analizadas hay un equilibrio en los posicionamientos individualistas y comunitarios, en los discursos de los y las profesionales se han identificado escasamente. Lo cual lleva a plantear la necesidad de hablar, de forma más explícita, sobre los fines éticos de la profesión en los diálogos profesionales, en los ámbitos académicos y en sus formaciones. Cuando se ha hablado de estos fines, hay una tendencia hacia la focalización en el objetivo del desarrollo y la agencia personal. En numerosas ocasiones se reclama centrar la acción socioeducativa y repensar la relación socioeducativa desde una posición comunitaria, puesto que se reconoce su utilidad para dar respuesta a las necesidades de justicia, cuidado y reconocimiento de las personas. No obstante, se observa cómo los recursos, oportunidades y priorizaciones van más enfocados al desarrollo y el empoderamiento individual de las personas acompañadas. Esta es una dinámica general encontrada en otros estudios del ámbito de la educación social y el empoderamiento de las personas (Planas y Úcar, 2022).

En segundo lugar, es remarcable la dificultad que se encuentran los educadores y las educadoras sociales en materializar su axiología en prácticas concretas, tanto con los principios y valores como con los límites normativos. En el primer caso, es una cuestión que parece quedarse en el papel, como una declaración de intenciones, pero sin posibilidad o conocimientos para institucionalizarlos a nivel formal. Por supuesto, en el trato con la persona acompañada hay una materialización informal de estos valores, puesto que los valores son como una “piel”, y están presentes en cualquier aspecto de la relación (Charfe y Gardner, 2020; Eichsteller, 2010). El problema está en pensarlos formalmente y con un objetivo de transformación. Por otro lado, se encuentra que los límites normativos, en ocasiones, son difíciles de aplicar cuando no se adaptan a contextos concretos. En este caso, la dificultad no es la aplicación, sino la resistencia a la misma cuando ejercen violencia ética. Aunque la relación con estas normas no se identifica a nivel teórico en un principio, las teorías analizadas sí que ofrecen reflexiones para lidiar con estos problemas, tanto desde la perspectiva de la teoría de la valoración de Dewey como de la idea de subversión de Butler.

Por último, destaca la concepción de responsabilidad que tienen los educadores y las educadoras sociales. Al analizar sus discursos, prácticas y experiencias en los que se han traspasado los límites

de la responsabilidad, se observa que las justificaciones y explicaciones que dan se ubican en un discurso orientado al cuidado de las personas, más que a adquirir una perspectiva de justicia. No significa que no la haya, puesto que también aparece la cuestión de la igualdad de oportunidades y la inclusión pero, dadas las situaciones extremas y sensibles que algunos profesionales han reportado, se hace necesario profundizar en estas cuestiones desde una perspectiva del cuidado.

5.2.3. Formación, desarrollo e identidad profesional

La dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional” se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla el/la profesional para incorporar una mirada ética en la relación socioeducativa (figura 47). No solo se refiere al hecho de formarse como educadores/as sociales, sino al proceso de desarrollo y formación del carácter profesional. Por este motivo, incluye todos los elementos competenciales y técnicos propios de la educación social y las características personales y profesionales que conforman la identidad del educador o la educadora social.

En la tabla 36 se realiza la operativización explicativa de las cuestiones éticas a considerar en relación con la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”.

Figura 47. Definición gráfica de la dimensión “Formación, desarrollo e identidad profesional”



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36. Cuestiones éticas sobre la “Formación, desarrollo e identidad profesional”

FORMACIÓN, DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL	Unidad de análisis	Subunidad de análisis	Operativización explicativa
	Función educativa	En lo personal y lo afectivo	Relaciones de colegao Traumas y heridas pasadas Prejuicios y afinidad
	En situaciones límite	Humanidad ante situaciones extremas Actividades asistenciales o de extrema vulnerabilidad Traspaso de límites para no perder el sentido educativo	
	En la respuesta técnica	Calidad técnica, innovación y proactividad Implicación compartida Formación teórico-práctica	
Reflexividad ética	Espacios de reflexión ética	Prácticos Continuados Formales e informales Seguros	
	Obstáculos para la reflexión formal	Falta de tiempo durante la jornada laboral Escasez de espacios formales Miedo a las reacciones de compañeros/as y referentes	
	Tipos de reflexión	Individual En equipo	
	Temas de reflexión	Revisión de los posicionamientos personales Revisión de los valores e ideales Revisión de las emociones que genera la relación y su impacto ético Revisión de las prácticas y sus consecuencias Revisión del contexto y su impacto ético Revisión de las responsabilidades	
	Impacto ético	Revisar y mejorar la práctica Aprender conjuntamente Valorar y promover el bienestar de las personas y profesionales Crear una identidad profesional reflexiva Marcar los límites profesionales	
	Necesidades	Indicadores de evaluación Formación académica Conexión entre profesionales	
Madurez ética	Desarrollo moral	Enfoque de justicia y enfoque de cuidado Nivel personal y de equipo-organizacional	
	Desarrollo virtudes	Relacionadas con el posicionamiento personal y profesional Relacionadas con la acción socioeducativa Relacionadas con la interacción	
	Empoderamiento profesional	Formación, reflexión y práctica	
Autocuidado y burnout	Situaciones de malestar	Vivencia de injusticias Precarización laboral Saturación y falta de recursos Deshumanización del profesional	
	Cuidado profesional	Medidas de autoprotección personal Medidas de protección ante las personas atendidas Medidas de protección en el equipo Medidas de protección en la institución	

Compromiso social y resistencia política	Compromiso social	Vocación y motivación personal de defensa de los derechos humanos y cívicos Reflexión y crítica social
	Acciones de resistencia	Cultura de reivindicación Visión colectiva Denuncia pública de las injusticias Resistencia al encargo Posicionamiento político-ético en la práctica Acompañar en la resistencia
	Condiciones y necesidades	Protección de la persona acompañada Acción comunitaria Enfocado a la solución Trabajo a largo plazo Espacios de comunicación política Estabilidad laboral
Paternalismo, asistencialismo y buenismo	Síndrome del superhéroe	Falta de apoyos estructurales Entusiasmo desmesurado Sentimientos de pena, lástima o piedad Sobreexposición en redes Recursos asistenciales sin acompañamiento educativo
	Prácticas para contrarrestar actitudes asistencialistas	Trabajo personal Intervención centrada en la persona Posicionamiento profesional vs vocacional Formación
Resolución de conflictos éticos	Recursos	Protocolos Competencias, conocimientos y actitudes Trabajo en equipo Apoyo institucional
	Elementos de reflexión	Revisar valores, derechos y principios en conflicto Establecer los roles de los agentes en la deliberación Poner en práctica conocimientos y virtudes Identificar los posicionamientos personales y profesionales Identificar las consecuencias y las responsabilidades de cuidado
	Principales fuentes de malestar	Falta de formación para abordar el conflicto Falta de tiempo y recursos para abordar el conflicto

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de codificación selectiva, se han aunado los resultados del análisis teórico con los conocimientos prácticos recogidos tanto de las experiencias profesionales como de la relación socioeducativa. Ha habido cuatro cambios en el nombre de las unidades de análisis.

En primer lugar, a la unidad “Función educativa y profesionalidad” se le ha borrado el concepto de profesionalidad, para simplificar el título y porque la definición de función educativa engloba el hecho de incorporar una mirada profesional a la relación socioeducativa.

En segundo lugar, se cambia el nombre de la unidad “Reflexión de la práctica” por el de “Reflexividad ética”. Este cambio viene motivado a la necesidad de dar énfasis a la reflexión no solo como una acción, sino como una competencia y una virtud ética a desarrollar. En esta unidad de análisis se han incorporado los espacios de reflexión ética, aunque también podrían ubicarse dentro del escenario socioeducativo. Esto es así porque se considera una condición para desarrollar la virtud de la reflexividad.

En tercer lugar, la unidad “Cuidado profesional y *burnout*” pasa a llamarse “Autocuidado y *burnout*”, con motivo de mejorar la precisión terminológica, puesto que se podría entender como que el cuidado que se les da a las personas acompañadas debe ser profesional, cuando la referencia aquí es el cuidado del propio educador o educadora social.

En cuarto lugar, la unidad “Capacidades y virtudes” pasa a llamarse “Madurez ética”, rescatando el concepto de desarrollo y formación del carácter profesional de Dewey. Este concepto define y engloba tanto el desarrollo moral como el desarrollo de las virtudes y el empoderamiento de los profesionales.

Por último, se vuelve a separar la unidad “Resolución de conflictos”, aunque en la fase anterior se valoró su conexión con la reflexión ética. Se ha considerado importante separar los términos para reivindicar que la reflexión ética no solo puede ni debe centrarse en los momentos donde aparecen conflictos éticos, sino que puede pensarse como una cuestión continuada e incluso de carácter preventivo y de promoción de prácticas y relaciones éticas.

Respecto a la valoración general de los resultados obtenidos en esta dimensión, es la dimensión más mencionada por los educadores y las educadoras sociales, lo cual es un símbolo de preocupación y aproximación profesional a la ética. Los educadores y educadoras sociales saben que son su propia herramienta, y reconocen la necesidad de perfeccionarla y cuidarla. En ella, destacan varias cuestiones.

En los discursos de los y las profesionales destaca la presencia de la función educativa, aunque esta cuestión no ha sido identificada en los discursos teóricos analizados. Este hecho entra dentro de lo esperable puesto que las teorías analizadas no abordan las cuestiones pedagógicas prácticas. Aun así, poner el foco en la función educativa ofrece una gran oportunidad ética, puesto que sirve de faro para no perder el sentido y los fines éticos de la profesión en situaciones donde su complejidad no deja ver con claridad a los y las profesionales el camino a seguir. Relacionado con esta función educativa, también aparecen los vínculos entre lo profesional, lo personal y lo emocional a la hora de pensar en la dimensión ética de la relación socioeducativa. Esta cuestión se va repitiendo en las diferentes dimensiones analizadas. En la reflexión ética es necesario incorporar esta doble visión profesional y personal, alejándonos de aquellos discursos profesionalizadores que buscan prácticas objetivas y desvinculadas de las emociones y la subjetividad. Es imposible negar la conexión y la interacción con las esferas privadas, personales y profesionales de los y las profesionales, además que hacerlo solo puede llevar a una insensibilidad ética que puede derivar en prácticas de violencia ética. Aquí parece acertado aplicar las ideas de la pedagogía social danesa donde integran lo privado, lo personal y lo profesional (Eischsteller y Holthoff, 2012; Úcar, 2020) para articular estrategias de gestión y propuestas prácticas que permitan a los educadores y educadoras sociales identificar y conocer estos vínculos y saber utilizarlos de forma equilibrada y sin perder su función educativa. Por último, también es necesario regular y plantear las relaciones socioeducativas que trascienden del vínculo educativo al personal. Es una cuestión detectada en los discursos profesionales, no exenta de conflictos éticos y que está regulada en otras profesiones. Parece razonable pensar que es una cuestión que se pueda dar y se da tanto en la educación social como en cualquier otra profesión y es necesario plantear en qué condiciones se puede dar y cómo gestionarlo, no desde el castigo o la punición, sino desde la aceptación de la trascendencia de las relaciones humanas y la necesidad de organizarlas y regularlas.

Por otro lado, la cuestión de la reflexividad ética es otro tema transversal que aparece en todas las dimensiones y en todas las teorías analizadas. En los discursos profesionales, la reflexión aparece como una cuestión idealizada, pero que se da poco en la práctica. Lo mismo ocurre con los procesos

de deliberación ética muy presentes en las teorías analizadas y poco mencionadas en los discursos profesionales. En ambos casos, lo común es la falta de espacios, recursos y formación para llevarlo a cabo, unido con un sentimiento de miedo e inseguridad de los y las profesionales que es necesario abordar desde una institucionalización formal de estas reflexiones. No se puede dejar en manos de los y las profesionales la responsabilidad de hacerlo, sin dotarlos de las oportunidades y condiciones para que esta reflexión se dé.

Lo mismo pasa con la resistencia política que ejercen los y las profesionales. Su aparición se encuentra desde un discurso idealista y propositivo, poco vinculado a acciones prácticas que realmente se lleven a cabo. De nuevo se pone el foco en la oportunidad ética de rescatar lo comunitario para promover luchas por el reconocimiento y acciones subversivas que permitan realizar esta resistencia política.

También aparece de nuevo la idea del cuidado desde la autoprotección profesional y como herramienta para lidiar con el *burnout*. El malestar que sienten los y las profesionales viene muchas veces producido por una falta de libertad social y estructuras de eticidad democrática. Ante la falta de apoyos y recursos, los y las profesionales se sienten solos y solas, se acaban viendo como únicos responsables de las personas acompañadas. En este sentido, es conveniente desarrollar estructuras formales de apoyo y cuidado a los educadores y educadoras sociales, que permitan alcanzar el último estadio de desarrollo moral enfocado al cuidado, tal como propone Gilligan (2013) .

Por último, y ligado con las ideas anteriores, destaca la presencia del paternalismo y el asistencialismo como un lastre que lleva arrastrando la educación social desde sus inicios. Esta no deja de ser una evidencia de la pertinencia y la urgencia de profundizar y reflexionar sobre los fines éticos de la educación social y sobre los posicionamientos basados en la libertad y la agencia de las personas.

5.2.4. Concepción sobre la persona acompañada

La dimensión “Concepción sobre la persona acompañada” incluye las formas de entender y mirar a la persona con la que se establecen relaciones socioeducativas (figura 48). Está formada por todas las ideas y prejuicios que se tienen sobre la persona acompañada y que condicionan el tipo de trato y acompañamiento que se le da. Estas visiones sobre dicha persona predisponen o dificultan a los educadores y las educadoras sociales el mantener una mirada ética en la relación socioeducativa.

Se ha cambiado el nombre de la dimensión “Concepción de la persona” a “Concepción sobre la persona acompañada” para dar una mayor precisión terminológica.

En la tabla 37 se realiza la operativización explicativa de las cuestiones éticas a considerar en relación con la dimensión “Concepción sobre la persona acompañada”.

Figura 48. Definición gráfica de la dimensión “Concepciones sobre la persona acompañada”



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 37. Cuestiones éticas sobre la “Concepción de la persona acompañada”

CONCEPCIÓN SOBRE LA PERSONA ACOMPAÑADA	Unidad de análisis	Subunidad de análisis	Operativización explicativa
	Respeto a la singularidad	Respeto hacia la persona acompañada	Respeto hacia los ideales, autoconcepciones y autoidentidades Respeto hacia la situación Respeto hacia sus tiempos
		Prejuicios sobre la persona acompañada	Discriminación negativa Discriminación positiva Dirigismo Doble victimización
		Condicionantes subjetivos	Valoraciones subjetivas Sesgos personales y culturales Informes y traspasos
		Acciones de promoción de una mirada singular	Ejercicio de revisión personal Visión interseccional Mirada limpia hacia la persona Actitud de aceptación
	Agencia y responsabilidad	Oportunidad de desarrollo	Autovaloración de las responsabilidades y consecuencias
		Límites de la responsabilidad de la persona acompañada	Desigualdades estructurales Oportunidades
		Mirada capacitante	Ciudadana, completa, capaz, digna, responsable Genera confianza mutua Desgastante a nivel profesional
		Mirada deficitaria	Vulnerable, víctima, limitada Genera desconfianza, paternalismo Se puede cambiar y trabajar
		Prácticas para fomentar la agencia	Trabajo enfocado al desarrollo de la persona Trabajo de revisión profesional
Emocionalidad	Emocionalidad de la persona	Apoyo emocional Gestión de situaciones de alta carga emocional Prácticas que promuevan emociones positivas	
	Emocionalidad del profesional	Impacto emocional de la intervención Comunicación afectiva y límites	
Autonomía e interdependencia	Objetivo	Desarrollo personal y social	
	Contraposiciones y dilemas	Autonomía vs vulnerabilidad Decisiones perjudiciales Incapacidades	
	Mirada interdependiente	Vulnerabilidad Función de apoyo Impacto bidireccional	
Inclusión	Mirada inclusiva	Respeto a la diversidad Atención a la vulnerabilidad Visión de colectivo	

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de codificación selectiva, se han aunado los resultados del análisis teórico con los conocimientos prácticos recogidos tanto de las experiencias profesionales como de la relación socioeducativa. En esta dimensión, solo ha habido un cambio en las unidades de análisis.

La unidad de análisis “Emociones” pasa a llamarse “Emocionalidad” para una mayor precisión terminológica. Este cambio es debido a que la mirada no solo se focaliza en las emociones de las personas acompañadas y de los y las profesionales, sino que es una mirada atenta a su emocionalidad, es decir, a su capacidad de sentir emociones y a las implicaciones éticas que esta representa.

A modo de valoración global de la dimensión, aparecen tres cuestiones destacables. En primer lugar, el impacto de los prejuicios y las preconcepciones que los educadores y las educadoras tienen y que muchas veces vienen dados por los marcos de reconocimiento de la sociedad (Butler, 2009). Aunque estos prejuicios solo se han recogido en la unidad de análisis de “respeto a la singularidad”, está claro que condicionan el resto de las miradas hacia la persona y su posicionamiento capacitante o deficitario.

En segundo lugar, es necesario exponer las contradicciones éticas que supone el hecho de incorporar al mismo tiempo las miradas de agencia, capacidad y autonomía con las de vulnerabilidad, interdependencia y emocionalidad. Corresponde a las dos perspectivas éticas de justicia y cuidado, y requiere un ejercicio complejo por parte de los y las profesionales de hacer equilibrios entre unas y otras y de incorporarlas a la vez.

Por último, estas miradas que se tienen hacia las personas acompañadas condicionan todas las esferas de la práctica y la relación. Los valores que guían a los y las profesionales, las prácticas que se llevan a cabo, las interacciones que se dan con las personas acompañadas, etc. Además, las miradas vienen dadas por un contexto que performa las identidades de ambos protagonistas de la relación socioeducativa. Es por este motivo que estas miradas se deben entender, metafóricamente, como unas gafas a través de las cuales se observa el mundo y la relación socioeducativa desde la complejidad, la interconexión y la complementariedad.

5.2.5. Escenario socioeducativo

El escenario socioeducativo engloba todos los elementos del entorno que afectan de forma directa o indirecta a las posibilidades de incorporar una mirada ética en la relación socioeducativa (figura 49). Se refiere a los espacios físicos, temporales y valorativos que experimenta la persona y las condiciones sociales que garantizan su posibilidad de agencia, desarrollo y reconocimiento.

Se ha cambiado el nombre de la dimensión “Escenario de intervención”, por “Escenario socioeducativo”, puesto que la dimensión no solo comprende el espacio de intervención, sino todo el escenario que envuelve la relación socioeducativa.

En la tabla 38 se realiza la operativización explicativa de las cuestiones éticas a considerar en relación con la dimensión “Escenario socioeducativo”.

Figura 49. Definición gráfica de la dimensión “Escenario socioeducativo”



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38. Cuestiones éticas sobre el “Escenario socioeducativo”

ESCAPERARIO SOCIOEDUCATIVO	Unidad de análisis	Subunidad de análisis	Operativización explicativa
	Institución	Misión y encargo institucional	Alineados a los intereses de las personas Acompañados de recursos suficientes
	Estructura organizacional	Promoción de la agencia de las personas Especialización y adaptación de los recursos a las necesidades de las personas Cultura organizacional participativa y flexible Accesible y próxima Espacios de relación adecuados Espacios formales de reflexión	
	Espacios y recursos	Necesidad de tiempo y flexibilidad Práctica de valores institucionales Adaptación a las necesidades de las personas acompañadas Provisión de recursos para la formación y la aplicación	
	Equipo de trabajo y clima laboral	Valores compartidos Apoyo entre pares Reflexión y trabajo conjunto Relaciones positivas de equipo	
	Relaciones con las personas	Impacto de la institución en la interacción con las personas	
	Situaciones conflictivas	Corresponsabilidad institucional vs maltrato institucional	
	Acciones institucionales	Colaboración institucional Equilibrio entre los encargos institucionales y los roles profesionales Empoderamiento profesional en los espacios de planificación, estructuración y deliberación Estructuras organizacionales flexibles y dialogadas Imagen institucional abierta, cuidadora y próxima	
Experiencia	Momentos positivos	Experiencias emocionales positivas Experiencias de reconocimiento	
	Espacios cuidados	Clima de buen trato con espacios seguros, humanizadores y flexibles Potencial transformador, que sean estimulantes, diversos, accesibles y democráticos. Que favorezcan un equilibrio en los roles de poder	
	Tiempos respetuosos	Tiempos respetuosos con el proceso	
Contexto-entorno	Entornos condicionantes	Contextos limitantes Contextos favorecedores	
	Responsabilidad	Contexto social institucionalizado Posicionamiento y acciones de los profesionales	
Política y administración	Dificultades y límites	Falta de recursos Falta de voluntad política Dinámicas de exclusión y control poblacional Lógicas neoliberalistas Encargos imposibles de asumir	
	Acciones de transformación	Evitar el efecto escaparate Reformulación de encargos en posibilidades de trabajo Reconocimiento de los límites estructurales Mediación entre colectivos e instituciones	

Marcos de reconocimiento	Dinámica social	Exclusión social Performatividad e impacto identitario Reproducción institucional
	Estrategias de acción	Análisis y trabajo identitario Acción comunitaria Reflexión institucional

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de codificación selectiva, se han aunado los resultados del análisis teórico con los conocimientos prácticos recogidos tanto de las experiencias profesionales como de la relación socioeducativa. En esta dimensión, solo ha habido un cambio en las unidades de análisis.

La unidad de análisis “Marcos de reconocimiento y performatividad”, pasa llamarse “Marcos de reconocimiento”. De esta manera, se simplifica el enunciado y se incorpora el concepto de performatividad en la operativización explicativa relacionada con el impacto identitario de estos marcos en las personas acompañadas.

La valoración global de la dimensión permite ver el potencial del contexto y las instituciones para promover una relación socioeducativa ética. Aunque se detectan a nivel teórico y empírico diferentes cuestiones, elementos y prácticas que se pueden poner en práctica en el escenario socioeducativo, es preocupante la visión crítica de los educadores y educadoras sociales respecto al contexto y, sobre todo, respecto a la institución. Aunque esta visión es parcial y es necesario recoger las visiones de los responsables de las organizaciones e instituciones, está claro que es primordial revisar estos posicionamientos profesionales y transformarse y transformarlos para que la dimensión ética se promueva gracias a las instituciones y no a pesar de ellas. Es necesario revisar las condiciones en las que se institucionalizan las prácticas y los espacios de reflexión ética para poder crear una cultura ética en las organizaciones (Vilar, 2021).

Respecto a las políticas y la administración, también hay un posicionamiento crítico sobre los encargos recibidos, la falta de voluntad y responsabilidad política y las lógicas neoliberales que cambian el trabajo social y educativo por una concepción de responsabilidad que deja solos a los y las profesionales y a las personas acompañadas. Es una premisa ética y una necesidad social el que no se trate de solucionar los problemas de exclusión y vulnerabilidad solo con aportes pedagógicos o educativos que, en vez de solucionar los problemas estructurales, lo que hacen es abandonar a las personas. Es lo que Úcar (2018; 2014) llama la trampa de la política.

De nuevo, pensar en esta dimensión es pensar en las responsabilidades sociales y comunitarias de los y las profesionales, las instituciones y las políticas públicas.

5.2.6. Acción socioeducativa

La dimensión “Acción socioeducativa” comprende el conjunto de consideraciones y prácticas directas que utiliza el/la educador/a social en el marco de la relación socioeducativa, que son especialmente relevantes para mantener una mirada ética (figura 50). Incluye tanto los objetivos de la acción como los tipos de acompañamiento que se dan.

En la tabla 39 se realiza la operativización explicativa de las cuestiones éticas a tener en cuenta en relación con la dimensión “Acción socioeducativa”.

Figura 50. Definición gráfica de la dimensión “Acción socioeducativa”



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 39. Cuestiones éticas sobre la “Acción socioeducativa”

	Unidad de análisis	Subunidad de análisis	Operativización explicativa
ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	Atención singularizada y situada	Atención individualizada	Desarrollo de la persona vs dependencia a los recursos
		Acciones educativas	Conocer las características de la persona Flexibilidad y adaptación Participación en su proceso educativo Regulación de expectativas de los/las profesionales Atención a la diversidad Estrategias realistas con los tiempos disponibles
		Problemas éticos	Falta de tiempo y recursos Exceso de ímpetu profesional que no tiene en cuenta los ritmos de las personas Distribución desequilibrada de la atención
	Acompañamiento basado en la libertad	Tipos de libertad	Negativa, reflexiva y social
		Directrices para el acompañamiento	Posicionamiento en relación al encargo Influencia desde la autoridad moral Fiscalización de las esferas privadas de la persona Consciencia de los límites del acompañamiento Acomodación a dinámicas directivas
		Impacto ético del acompañamiento	Sitúa a la persona como protagonista Lucha contra el paternalismo Permite el reconocimiento y el buen trato Es una forma de compromiso ético hacia las personas
		Situaciones de limitación de libertades	Cuando se recibe una información grave que es necesario compartir Cuando prima el interés superior de la persona Cuando se termina de forma unilateral la relación Cuando se limita el acceso a recursos Cuando no se atienden las demandas explícitas porque se considera una decisión no reflexionada
		Impacto ético de la falta de libertad	Sentimiento de traición y abandono Malestar moral por conflictos de posición Necesidad de abordarlo desde el vínculo
		Prácticas para contrarrestar el impacto ético de la limitación de la libertad	Valorar y evaluar la decisión junto al equipo de profesionales Tener en cuenta el interés y bienestar de la persona Informar de las consecuencias de sus actuaciones Hacer pedagogía de la persuasión Involucrar a la persona en la toma de decisiones Acompañar a la persona en el dolor Hacer seguimiento del caso
	Desarrollo de capacidades	Relaciones capacitantes	Empoderamiento Relaciones de confianza
Condiciones		Regular las expectativas profesionales y de las personas acompañadas Ofrecer acciones que tengan sentido educativo Necesidad de un entorno que lo posibilite	
Conocimiento de la persona	Cuestiones a identificar	Oportunidades de reconocimiento y formas de desprecio que vive Situaciones de violencia ética Potencialidades y posibilidades de trabajo	
	Beneficios éticos	Promueve una relación respetuosa	

		<p>Fomenta la vinculación</p> <p>Evita actitudes paternalistas</p> <p>Detecta necesidades reales</p> <p>Evalúa el impacto de la relación</p>
	Acciones para conocer a las personas	<p>Buscar espacios informales de relación en espacios propios de la persona</p> <p>Mostrar disponibilidad y facilitar la comunicación</p> <p>Encastrar la relación</p> <p>Interesarse y validar las necesidades, demandas y sentimientos de las personas</p> <p>Procurar continuidad en la relación</p> <p>Coordinarse con el resto de profesionales para compartir información útil</p>
	Condiciones	<p>Mirada interseccional</p> <p>Respeto a la opacidad y la vida privada de la persona</p>
Pedagogía del riesgo	Acciones arriesgadas	<p>Acciones de comunicación arriesgada</p> <p>Acciones de riesgo por el interés superior de la persona</p> <p>Acciones de inmovilidad para promover la agencia</p> <p>Acciones de enfrentamiento profesional</p>
	Beneficios y riesgos	<p>Promueven el desarrollo personal</p> <p>Da poder y control sobre su vida</p> <p>Fomenta la igualdad de oportunidades</p> <p>Da reconocimiento</p> <p>Pueden sentirse maltratadas, abandonadas o fracasadas</p>
	Estrategias para aplicar la pedagogía del riesgo	<p>Evitar poner en riesgo físico, psicológico y moral de la persona</p> <p>Reflexionar y sopesar con el equipo las posibilidades de éxito y las consecuencias.</p> <p>Informar a la persona de la acción y explicar sus implicaciones de y consecuencias</p> <p>Confiar en las capacidades de la persona y dar un acompañamiento incondicional</p> <p>Hacer un seguimiento continuado y evaluar el impacto de la acción</p> <p>No culpabilizarse si aparecen consecuencias que no estaban al alcance del/la profesional</p>
Traspaso de la información y confidencialidad	Medidas para traspasar la información	<p>Protocolos sencillos que sean aplicables incluso en situaciones de emergencia</p> <p>Formación práctica</p> <p>Recursos suficientes para gestionar la información</p>
	Situaciones de conflicto	<p>Contención de carácter urgente</p> <p>Morbo</p> <p>Consentimiento</p> <p>Información del/la profesional</p> <p>Sesgos y prejuicios al traspasar información</p>
Intencionalidad educativa	Responsabilidad pedagógica vs acomodación	<p>Revisión del posicionamiento ético</p> <p>Conciencia de las propias virtudes</p> <p>Orientación hacia la acción</p>

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de codificación selectiva, se han aunado los resultados del análisis teórico con los conocimientos prácticos recogidos tanto de las experiencias profesionales como de la relación socioeducativa. En esta dimensión, solo ha habido un cambio en las unidades de análisis.

La unidad de análisis “Análisis de la situación” se substituye por “Conocimiento de la persona”, puesto que se ha demostrado la importancia de este conocimiento profundo de la persona para llegar a la comprensión de todo aquello que forma su subjetividad. Esta comprensión va más allá de conocer la situación en la que se encuentra la persona, por ejemplo, se relaciona con conocer sus deseos, necesidades, expectativas, respuestas emocionales, etc.

Las acciones socioeducativas identificadas están directamente relacionadas con las miradas introducidas en la dimensión “Concepción sobre la persona acompañada”. Se podría entender que son su materialización práctica. Estas acciones no especifican los objetivos de intervención ni las metodologías de trabajo utilizadas, sino que conforman una serie de orientaciones para la acción que ubican a los y las profesionales en un posicionamiento que les permite realizar acciones socioeducativas desde una mirada ética.

El acompañamiento basado en la libertad es una de las cuestiones más destacadas en esta dimensión y el motor de la acción ética en la relación socioeducativa. Se ha podido caracterizar ampliamente las acciones, situaciones y límites de la libertad en el acompañamiento y también la aproximación de los autores y las autoras analizados, ya sea desde la identificación de los tipos de libertad como desde el enfoque basado en la agencia y la capacidad. Aun así, no se han abordado en profundidad problemas graves de libertad, debido al tipo de relaciones socioeducativas poco conflictivas analizadas en la tesis doctoral.

La cuestión del traspaso de la información y la confidencialidad de la persona también es un resultado destacable que no apareció en los discursos teóricos, precisamente por ser una cuestión aplicada y práctica. Las cuestiones éticas que se presentan en torno a este tema no deben centralizarse únicamente desde la aplicación de protocolos y normativas para regular la gestión de la información, sino desde un posicionamiento de respeto profundo hacia la persona y su situación. Este tema está estrechamente ligado a las cuestiones de intimidad que pueden abordarse desde el concepto de opacidad de la persona. La intimidad como preocupación ética en la educación social se divide en dos cuestiones, la información y la presencialidad (Canimas, 2020b). Más allá de lo relativo a la información, la cuestión de la intimidad desde la presencialidad es una cuestión pendiente de desarrollar y profundizar en el modelo.

Otro tema emergente desde los discursos profesionales es la aplicación de la pedagogía del riesgo, siempre desde la prudencia, la evaluación conjunta y la consideración de sus consecuencias. Aunque puede ser un tema controvertido precisamente por los riesgos que puede suponer, es necesario plantear estas acciones para evitar la inacción profesional y la excesiva prudencia que puede llevar a prácticas autoritarias o al inmovilismo. Se podría relacionar como una acción directa en la relación socioeducativa vinculada a las prácticas subversivas de Butler.

Por último, la intencionalidad educativa es un elemento poco desarrollado, pero de gran importancia a la hora de promover una dimensión ética en la relación socioeducativa. Es una cuestión que se ubica en esta dimensión por una razón puramente organizativa, pero que realmente tiñe todas las otras dimensiones y lleva a los educadores y las educadoras sociales a poner intención ética en cualquier momento de la práctica y la relación. Es la actitud proactiva de mirar el mundo educativo desde la ética.

5.2.7. Encuentro socioeducativo

La dimensión “encuentro socioeducativo” se refiere al conjunto de interacciones que se dan en el marco de la relación socioeducativa y que afectan a la experiencia ética que vive la persona acompañada (figura 51). Es el momento efectivo donde se entra en relación directa. Está compuesta por elementos de interacción que afectan al trato y la comunicación y por elementos relacionados con la dinámica del encuentro como, por ejemplo, los roles de poder y el vínculo que se establece.

En la tabla 40 se realiza la operativización explicativa de las cuestiones éticas a tener en cuenta en relación con la dimensión “Encuentro socioeducativo”.

Figura 51. Definición gráfica de la dimensión “Encuentro socioeducativo”



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 40. Cuestiones éticas sobre el “Encuentro socioeducativo”

ENCUENTRO SOCIOEDUCATIVO	Unidad de análisis	Subunidad de análisis	Operativización explicativa
	Comunicación, lenguaje y corporalidad	Comunicación respetuosa	Información clara, transparente y honesta Escucha activa a la persona acompañada Autenticidad y humanidad Desarrollo de habilidades comunicativas
	Lenguaje y corporalidad	No neutralidad Adaptabilidad Proximidad Corporalidad	
Vínculo	Necesidad de vínculo	No necesario para una ética de mínimos Recomendable para una ética de máximos	
	Impacto ético del vínculo en profesional y persona acompañada	Equilibra los roles de poder Ofrecer espacios de acogida, cuidado y reconocimiento Predispone a una actitud positiva Individualiza la acción Reduce el daño moral Enriquece a nivel profesional y personal Genera satisfacción	
	Relación de confianza	Trabajar desde la autoridad moral Influencia positiva e implicación Proximidad adecuada Honestidad y competencia Sensibilidad empática Apoyo y acogida	
	Responsabilidad afectiva	Vínculo afectivo que atienda a la emocionalidad Vínculo educativo que no perder la función educativa	
	Situaciones de malestar moral	Sentimientos de abandono cuando el profesional no está presente Duelo cuando la relación se termina Sentimientos de traición cuando las expectativas no están claras	
Cuidado	Visiones	Asistencialista Vulnerabilidad bien entendida	
	Cuidado educativo	Acciones para sostener y acoger Acciones para estar presente Acciones para mostrar interés Acciones para poner atención	
Participación	Participación real, bilateral y democrática	Facilitar un contexto de participación Respetar las formas diversas de participación Fomentar la participación desde la motivación y no desde la exigencia Participación e implicación del/la profesional Buscar la inclusión y la igualdad de todos los colectivos Debatir y consensuar con las personas las dinámicas de relación, las normas y las decisiones.	
Reconocimiento mutuo	Expresiones de reconocimiento	Amor profesional a través de la afectividad Respeto a través de acciones democráticas Confianza mutua	
	Construcción identitaria	Identidad ciudadana Relación como experiencia performativa	
	Acciones	Atención a las demandas de reconocimiento Trabajo comunitario	

		Relaciones recíprocas
	Impacto en los/las profesionales	Actitud empática Mirada capacitante Mirada singular
	Impacto en las personas acompañadas	Ganar agencia Valorar su singularidad Establecer relaciones de buen trato
Relaciones de poder	Autoridad moral	Voluntariedad Vínculo Influencia positiva
	Poder enfocado al servicio	Construir un contexto favorecedor Revisión del ego profesional Actitud humana hacia la persona Sinceridad y honestidad sobre el poder y sus implicaciones Utilizar modelos democráticos de relación y un liderazgo participativo Adoptar un enfoque racional, ajustado y proporcionado
	Actitudes de la persona acompañada	Expectativas irreales sobre la capacidad del/la educador/a social Alimentación del ego para buscar un trato favorable

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de codificación selectiva, se han aunado los resultados del análisis teórico con los conocimientos prácticos recogidos tanto de las experiencias profesionales como de la relación socioeducativa. En esta dimensión, solo ha habido un cambio en las unidades de análisis.

En la unidad de análisis “Participación y consensos” se elimina la palabra consensos y se integra como una acción de la participación, con el objetivo de simplificar el redactado.

Respecto a la valoración global de la dimensión, son destacables diferentes debates éticos que han surgido de los discursos profesionales y de las personas acompañadas: sobre la necesidad de un vínculo socioeducativo para adoptar una mirada ética en la relación socioeducativa, sobre la necesidad de que este vínculo tenga un carácter afectivo y educativo a la vez, sobre la pertinencia de la función de cuidado en la relación y sobre los posicionamientos relacionados con el poder. Las cuatro cuestiones están vinculadas a la conceptualización de lo que se entiende por vínculo, cuidado y poder. De las cuatro se observa que se convierten en prácticas éticas cuando estas se conceptualizan desde una posición educativa, de igualdad de oportunidades, democrática y de solidaridad y cuidado. Comprender el vínculo desde una ética de máximos, las relaciones desde lo afectivo y lo profesional, el cuidado desde lo educativo y el poder enfocado al servicio permite reubicar conceptualizaciones paternalistas en oportunidades de prácticas éticas.

Por último, también es destacable la ausencia de la tercera esfera de reconocimiento de Honneth, la cuestión de la solidaridad. De nuevo, las cuestiones comunitarias están menos presentes, aunque en este caso es posible que sea por el hecho de haber analizado en su gran mayoría relaciones socioeducativas individuales.

5.3. Valoración final del modelo teórico-práctico sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa

Toda la información presentada permite elaborar un modelo fundamentado en aspectos teórico-prácticos para analizar la relación socioeducativa desde una mirada ética. A modo de síntesis, se presenta el esquema final de la teoría fundamentada (figura 52).

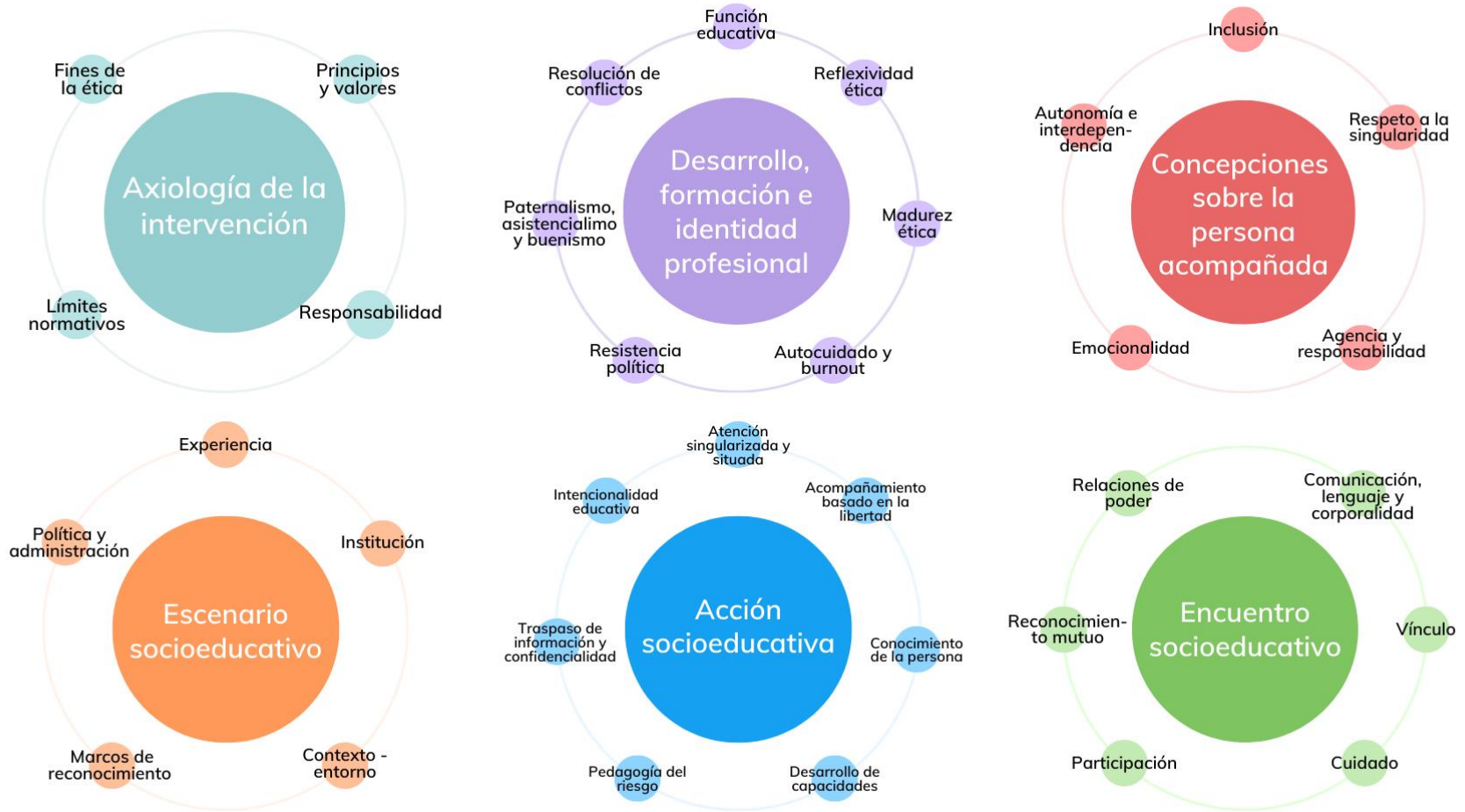
Las seis dimensiones definidas y operativizadas ofrecen una perspectiva holística y compleja a través de la cual analizar la dimensión ética de la relación socioeducativa. De las seis, los educadores y las educadoras sociales dan más importancia a las cuestiones relacionadas con su propio desarrollo personal y profesional, seguido de la influencia del contexto y las cuestiones más prácticas de la acción y la relación. Las personas acompañadas, por su parte, reflexionan más sobre la competencia profesional y el trato directo recibido. Cabe decir que todas las dimensiones son igual de importantes y no se pueden pensar las unas sin las otras.

A modo de reflexión final, es importante remarcar que la categorización del modelo presentado se ha separado por dimensiones y unidades por una cuestión organizativa. A lo largo de las tablas de análisis, se ha podido observar cómo hay elementos explicativos que se van repitiendo en las diferentes dimensiones. Ejemplo de ello son las cuestiones del cuidado, la responsabilidad, la agencia, la participación, el desarrollo de capacidades, etc. Estas dimensiones, elementos, miradas, prácticas, experiencias y orientaciones están conectadas y se complementan entre ellas.

Estas coincidencias no se han refinado ni integrado de forma intencional. Se ha mantenido de forma repetida para evidenciar la necesidad de revisar y reflexionar sobre ellas desde diferentes dimensiones y puntos de vista, dando la misma importancia a unas u otras. De esta manera, las seis dimensiones del modelo teórico-práctico presentado se deben recorrer de forma holística, entendiendo que todas las cuestiones que se presentan en ellas son complementarias y son condiciones unas de otras para poder desarrollarlas en la práctica.

Aunque su articulación completa puede ser un objetivo idealista, el modelo ofrece una concreción teórico-práctica con orientaciones que permiten su aplicación. No se trata de hacerlo todo de vez, sino de utilizarlo, siguiendo la metáfora de Dewey, como un andamio que permita a los educadores y las educadoras sociales comenzar a construir un camino hacia la ética de las relaciones.

Figura 52. Teoría sustantiva sobre la dimensión ética en la relación socioeducativa



Fuente: Elaboración propia.

PARTE VI: CONCLUSIONES

Los objetivos de este capítulo son:

1. Presentar las conclusiones principales de la tesis doctoral.
2. Identificar las limitaciones del estudio.
3. Identificar futuras líneas de investigación.

6.1. Conclusions

At the beginning of the doctoral thesis, the need to talk about ethics applied to social education from a practical and relational perspective was stated. The main objective of the research project was to analyse the ethical dimension of the socio-educational relationship, with the aim of constructing a theoretical-practical model that connects the different perspectives and discourses on ethics.

Through the achievement of the objectives set out, it has been possible to delimit the ethical dimension in the socio-educational relationship on a theoretical and practical level, trying to give a holistic response to the need expressed in academic and professional discourses and to the research question that guided the study.

In the first place, in order to respond to the first specific objective of the research, different theories of social impact that represent the different branches of moral philosophy have been extensively and exhaustively analysed. From their positions, it has been possible to make a review of fundamental concepts to think ethics deeply from capacity, agency, freedom, recognition, experience, care and responsibility, among others.

Secondly, to respond to the second specific objective of the research and through access to the knowledge and experiences of social educators, all the theoretical ideas reviewed have been given practical content (experiences, examples, dilemmas and orientations towards action), complementing them and opening up new questions that have not been raised in the theories analysed. In addition, the different elements arising from the direct experience of the socio-educational relationship have been reviewed, where the protagonists -social educators and accompanied persons- have been able to express their feelings and impressions from their own experience of the relationship and from the ethical impact it has on them.

Finally, all the information gathered has made it possible to elaborate an exhaustive and consistent theoretical-applied pedagogical knowledge that allows us to present a substantive theory on the ethical dimension in the socio-educational relationship.

This whole process of research, construction and elucidation of pedagogical knowledge on the ethical dimension in the socio-educational relationship has not only served to build a theoretical-practical model that provides proposals for action and reflection at a relational and applied level, but also gives rise to a set of remarkable reflections on ethics in social education.

6.1.1. What is an ethical socio-educational relationship?

The socio-educational relationship is one in which a social educator accompanies the person in a learning process so that they acquire the knowledge, skills and strategies to have a dignified life (Úcar, 2021). In this relationship, social educators must provide themselves with the necessary knowledge and techniques to give an adequate professional response to people. Recent academic and professional discourses on the professionalisation of social education also talk about the importance of ethical competence so that the action, in these socio-educational relationships, is not only successful or competent, but also humane and respectful of the person. This is where the ethical dimension of the socio-educational relationship appears, which colours and encompasses all professional practice,

both in a theoretical-philosophical, technical and relational sense (Cleary, 2020; Corbella and Úcar, 2019).

But what do we mean when we talk about an ethical socio-educational relationship, and is it possible to define the ethical socio-educational relationship? From the results of this thesis, we conclude that the ethical socio-educational relationship, expressed in the singular, does not exist. It is necessary to move away from the idea of ethical relationship from a dichotomous position. It is not a question of saying that the relationship is ethical or not. From the results generated, it is understood that socio-educational relationships can be materialised in different ways and perspectives and, in each of them, there is an ethical opportunity.

It is for this reason that it is necessary to think of the ethical dimension as a positioning that colours each of the nooks and crannies of the practice and the relationship. The basic idea proposed in this work is that the relationship is an ethical opportunity and every experience, action, emotion, reflection and decision is traversed by it. Eichsteller's (2010) idea that ethics is a skin through which the world is perceived, not a jacket worn by the professional, can be taken up. It can also be reviewed from the position of Culberston (2013), when she states that all people are ethical beings. The idea is to understand ethics not as a process of reflection motivated by rational judgements, but as a component of consciousness and human identity that allows us to relate, empathise and make the world habitable for all people. In this way, understanding ethics as a reflective, rational, emotional and relational process that affects human experience allows us to understand that ethics soaks every moment of the socio-educational relationship.

Throughout the study, a continuing concern has emerged, as each time the analysis moved closer to the practice, the more it seemed to move away from ethical issues. Rethinking ethics from this permeable and relational perspective has made it possible to show that there are no ethical issues in the socio-educational relationship, but that the socio-educational relationship itself is an ethical issue.

From this same logic, in the socio-educational field we are used to talking about a gender perspective, a rights perspective, an intersectional perspective, which allows professionals to include degrees of complexity in the reflection, the analysis of the situation and the socio-educational action. What is proposed in this thesis is to understand the complexity of the socio-educational relationship by incorporating a new perspective for social educators. A new look at ethics that allows us to relate with people from a more dignified, humane, just and caring vision.

After the compilation of theoretical, practical and relational knowledge and its exhaustive analysis, it is possible to approach a definition of the elements of reflection and action that can help any professional to rethink their practice from an ethical point of view. By way of synthesis, this view can be defined through the results obtained in the substantive theory (table 41).

The theoretical-practical model developed provides the elements and tools to practice this ethical approach within the framework of the socio-educational relationship.

Table 41. Definition of the ethical socio-educational relationship

DIMENSION	Definition
AXIOLOGY OF INTERVENTION	<ol style="list-style-type: none"> 1. It is governed by democratic rights and values of equality of opportunity, justice and social promotion. 2. It is based on a sense of human responsibility, which seeks the development of the person and the common good through sensitivity and human connection in a paradigm of care and good treatment.
TRAINING, DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL IDENTITY	<ol style="list-style-type: none"> 3. It acquires an educational commitment to the person and the relationship is based on an educational purpose and function. 4. Good intervention practices such as: sincerity, honesty, congruence, meeting demands, care and self-care, etc., are developed and applied. 5. It is based on continuous reflection and evaluation of the values that guide the action and its consequences and the ethical conflicts that they may entail. 6. It seeks to break with assistentialist and paternalistic dynamics through a social commitment to fight and resist social inequalities.
CONCEPTIONS ABOUT THE PERSON	<ol style="list-style-type: none"> 7. There is an awareness of the person as a unique and diverse being deserving of respect and dignity. 8. The person is conceived as a full citizen with capacities and agency to make decisions about their life from an interdependent position.
SOCIO-EDUCATIONAL SCENARIO	<ol style="list-style-type: none"> 9. It takes place in an accessible, safe and inclusive institutional environment. 10. Formal and institutionalised support resources are available to create an appropriate relationship climate and competent socio-educational action.
SOCIO-EDUCATIONAL ACTION	<ol style="list-style-type: none"> 11. Approaches socio-educational action from the perspective of respect for the characteristics and times of the person and their freedom and privacy. 12. It focuses on getting to know the person and their needs and on the development of their capacities.
SOCIO-EDUCATIONAL ENCOUNTER	<ol style="list-style-type: none"> 13. Seeks to establish links that build caring, welcoming and supportive environments, where the person feels emotional security and close accompaniment. 14. Establishes roles of power based on equality, participation and consensus, where the power exercised by the social educator is focused on service and help.

Source: own elaboration.

6.1.2. Considerations on the theoretical-practical model for reflection and action in socio-educational relationships from an ethical point of view

The combination of the grounded theory methodology and its articulation from the levels of elaboration of pedagogical knowledge has made it possible to define a theoretical-practical model that provides guidelines for reflection and action from an ethical perspective.

This model arises from the integration of the knowledge generated by major currents of thought on ethics and moral philosophy and from the experience and knowledge of professionals and people accompanied. It is a consistent and exhaustive model that proposes six major dimensions of analysis to conceptualise ethics in socio-educational relationships. The model is useful in different aspects:

- Although it is partly based on theoretical and philosophical content, it provides social educators with a practical definition of the ethical dimension of socio-educational relationships, which can serve as a tool for analysing and reflecting on their own practice and identifying points for training and professional development.
- In the same way, it also serves as a guide for social and educational institutions that want to promote ethical practice in their organisations. It provides elements, key points and guidelines for reflection and action to develop what Vilar (2020) calls an ethical culture in organisations.
- It gives guidelines to structure the curricular content of the training of social educators, marking the contents, competences and attitudes that should be part of the professionals when they enter the professional field.
- All the theoretical and practical content collected for the elaboration of the model becomes a repository of theoretical concepts, experiences and practices that can be used as examples in the framework of the socio-educational relationship. In turn, based on all this data, materials can be developed that formalise and institutionalise ethical action, for example, through the development of practical guides or information sheets on the rights and responsibilities of professionals and accompanied persons.

It would be bold to say that the model presented here introduces new conceptualisations and ethical issues that have not been reflected upon until now. The content of the model is aligned with the main socio-pedagogical lines that shape the socio-educational relationship (Úcar, 2020) and takes into account the ethical aspects elaborated by different authors in the social and educational field. In other words, it is possible that the model does not contribute new concepts and ideas on ethics applied to social education, but it does systematise, highlight and make visible all the issues that can be taken into account in order to practice relational ethics in social education. In this way, the model is not only a working tool, but it is also evidence of the possibility of acquiring an ethical commitment from the daily life of socio-educational relationships.

Some considerations need to be taken into account when applying this model. Firstly, the model is not intended to be a checklist or a list of outstanding issues to be ticked off. It should be thought of in terms of Dewey's (2008) scaffolding metaphor. In other words, the model is not an ethical end, but rather a scaffolding, a construction developed with the sole objective of helping professionals to build an ethical relationship with the people they accompany. If understood from the first perspective, complying with all the dimensions of the model can be an arduous and idealistic task that is difficult to achieve and may be beyond the scope of any professional. From the second perspective, it allows us to identify potentialities, limitations and resources for reflection and action from an ethical point of view. For this reason, whoever wants to apply the model will have to carry out an in-depth analysis of their educational reality, their possibilities and those issues that they have a real possibility of developing.

Secondly, all the content collected and elaborated is organised into six dimensions and their units of analysis as a matter of explanatory structuring. However, all dimensions are interrelated and are conditions for each other. As an example, the presence of participation, agency, responsibility, moral authority and reflection, among others, can be highlighted as recurrent themes that appear in the different units of analysis. For this reason, it is recommended to move through the six dimensions in a holistic way, forming a dialogue between them, a reflective back and forth that allows us to understand the socio-educational relationship in a polyhedral and complex way. Related to this idea, it is important to highlight that no dimension is more important than another. By working on one, the others are being worked on at the same time. The model is a simplification of the ethical reality of the socio-educational relationship, but a comprehensive exercise must be carried out in order to understand and apply it from the point of view of complexity, understanding that complementary and opposing issues can exist and feed back at the same time.

Thirdly, it is important to note that this model in no way substitutes the responsibility of the professionals with respect to their work and the people they accompany. It is a proposal to help reflection, but in no case is it a protocol to be followed uncritically. For this reason, caution is recommended with the proposals for action drawn up, as doing so without reflection, dialogue and joint action can lead to situations that are totally contrary to the proposed ethics.

Finally, it is relevant to assess the contents of the substantive theory underpinning the theoretical-practical model on the ethical dimension in the socio-educational relationship.

Regarding the theories analysed, it should be said that they are representative of the different branches of moral philosophy and that their ethical aims coincide with the commitments of social pedagogy and social education. These theories allowed us to conceptualise at a theoretical level most of the practical concretisations given by the protagonists of the socio-educational relationship. They have made it possible to elaborate the central axes of ethics in social education, such as agency, development, common good, responsibility, care, justice, inclusion, etc. Although the authors generally do not link their theories on ethics to specific educational practices, it has been found that these theories are significant and applicable to the field of social education. For this reason, there is a need to understand them and to think about how they can be put into practice in the socio-educational relationship.

Nevertheless, there are certain ethical issues that have been underrepresented. For instance, the contributions of the theory of justice have been worked on in a secondary way from the position on moral development of Butler and Kohlberg. However, it would be useful to review the theories of Kohlberg or Rawls to identify their contributions to moral development and moral deliberation from a justice perspective. The same applies for issues related to paternalism and assistentialism. On the other hand, and although they were discarded due to the relational vision of this study, it could also be interesting to incorporate Fraser's theories on redistribution, in order to provide a structural view in the dimension on the socio-educational scenario. With regard to the dimensions related to more direct attention, i.e. socio-educational action and the socio-educational relationship, theories that refer to a corporeal ethic related to people's intimacy and, above all, the theories on power of Foucault and all his successors, have yet to be developed. In addition, it would be useful to consider the contributions of the philosophy of education, in order to provide a basis for and make a reflective analysis of the pedagogical questions that have arisen in the model, such as, for example, the ethical aims of social education or the educational function.

With regard to the discourses of the social educators and the assessments of the people accompanied, it can be seen how their perceptions, experiences and practices are directly linked to the ethical propositions made from the theoretical perspective. What is more, their contribution is equally relevant as they provide fundamental ethical knowledge of the reality of practice. Of course, although there is a need to talk about applied ethics, to conceptualise and systematise it, this does not mean that ethics is not practised in the everyday socio-educational relationship. Again, it is not a question of thinking of ethics as something that is missing and must be put in place. It is about developing and promoting the sensitivity to find ethical opportunities in everyday life. It is important to emphasise the importance of the voice of the people in care in order to be able to make an informed assessment of the real ethical impact of the socio-educational relationship. Their discourse moves away from the idea of applied ethics as a process of formal reflection and deliberation. Their discourses focus on a practical and relational ethics that incorporates a sense of humanity, responsibility and care in the relationship.

In the theoretical and empirical discourses collected, some ethical contradictions can be observed. For example, the fact of integrating autonomy and vulnerability, affective and educational, personal and professional, among others, in the professional understanding. More than a limitation of the model, this is an opportunity to elaborate complex thinking about the socio-educational relationship, to understand that two opposing issues can exist at the same time and that it is possible to embrace this complexity in order to give more complete and adjusted responses. The dimensions, complementary and opposing at the same time, can be thought of as intersecting axes in the relationship and that cross the experience of the professionals and the people accompanied.

6.1.3. Cross-cutting issues for an ethical approach to socio-educational relationships

Beyond the organisation and conceptualisation of the model and the knowledge gathered, certain questions arise that form transversal axes of reflection and ethical practice in the socio-educational relationship. The most relevant are listed below.

Agency, power and participation as the ethical bases of social education. All the discourses analysed place the focus of ethics in social education on the agency, power and participation of the people accompanied. To this end, reference is made to a sense of humanity that permeates the socio-educational relationship and ensures that people find a safe space to develop the necessary skills to take responsibility for their lives. This focus makes it possible to rethink the ethical foundations of the profession in order to finally free it from the assistentialist-based burden it has carried since its beginnings. If there was still any doubt, social education is not simply about helping people; the ethical aim of social education is to seek people empowerment to develop their lives with dignity. What is recommended is to incorporate this vision in the professional and institutional values, in the conceptions of people, in the structure of the organisations and in the socio-educational actions and relationships.

The emergence of humanity and shared responsibility in social education. Recognition, affectivity, interdependence and inclusion are ethical and human needs that must be met in any interpersonal relationship. It is for this reason that social educators, public and private institutions and society in general need to provide themselves with a sense of humanity, understood as an empathetic sensitivity towards people's needs. This sensitivity becomes an awareness of the vulnerability of the people accompanied, which is accompanied by a sense of shared responsibility and individual and social commitment. The people accompanied, the professionals, the institutions, the administrations, the

community and society have the responsibility to assume their share of responsibility according to the power they have. The imbalance in these responsibilities is the main generator of moral discomfort among professionals and is what can lead them to overstep professional boundaries. Although this is the professionals' view, the feeling of loneliness, fear, mistrust and adversity they feel towards institutions, administrations and the context are worrying. For their part, social educators have the responsibility to promote resistant and subversive practices towards institutions, policies and society. However, their power is limited and determined by working conditions and their capacity to impact on society. In this situation, social and educational institutions are called upon to assume their share of responsibility. Not through the application of policies, rules and protocols that act as window dressing and are a liability trap. Their responsibility is to sustain and promote institutionalised spaces for ethical practice, which provide a formal ethics focused on justice and care for the institutions themselves and the people who are part of them.

Educational care as a central proposal for relational ethics. The conceptualisation of the vision of educational care has taken on central relevance when it comes to characterising the ethical dimension in the socio-educational relationship. Practising a relational ethic that cares for the people accompanied, the educational space, the professionals themselves, the institutions, the relationships, the links, etc., has a direct impact on the well-being of all and is what really makes the people accompanied feel ethically treated. It becomes an ethical responsibility of social education, social policy and administrations. Once again, this care must be thought of from a position based on experience and relationship and not from an idea of care as provision which, for example, transforms social service into financial remuneration on the basis of which, with a perverse idea of freedom, people are abandoned. In short, care makes it possible to understand socio-educational relationships and interpersonal relationships in general as an interaction that welcomes, sustains and pushes people to live in a habitable world.

The development of ethical virtues as a transversal issue in social education. Social educators are right when state that they are their main working tool. In this case, it has been shown that they are also their main tool to put ethics into practice in socio-educational relationships and to provide an ethical experience to the accompanied person. All the elements, strategies and actions proposed to incorporate an ethical approach in the socio-educational relationship require these virtues to be carried out. They are essential to adopt an empathic sensitivity, an open and inclusive positioning, an individualised, responsible, subversive action and a communicative, participative, careful and democratic interaction. For this reason, their development must be a transversal action when thinking about practical ethics. To this end, two important issues arise in order to develop these virtues. Firstly, the need for continuous, formal and joint reflection, beyond ethical conflicts, which makes it possible to give ethical intentionality to professional action. Secondly, comprehensive training, both theoretical and practical, which provides the appropriate knowledge and tools to put these virtues into practice and to approach the reflections with sufficient resources and knowledge so that they do not overwhelm the professionals.

The importance of community action as an ethical response to vulnerability and social injustices. Community action has great potential to respond to the ethical needs posed by the socio-educational relationship and the situations of the people accompanied. However, its presence in the discourses has appeared as an ideal issue, as a powerful action that does not happen or does not happen enough. It appears neither in the ethical aims of social education, nor in community and organisational articulation and teamwork, nor in joint action and coordination with professionals, nor, finally, in the expressions of recognition that occur in the socio-educational encounter. For this reason, it is necessary to emphasise that individual ethics is not enough; people need a community response in order to develop, to feel welcomed and supported, and to live their lives with dignity. It is necessary

to develop community ethics in social education, which articulates the power and responsibility of all agents in order to institutionalise ethical practices and to create a fair and caring society.

The conjunction of the personal and the professional in the socio-educational relationship. The ethical positioning of social educators is shaped by the relationship between their personal and professional ethics. This relationship generates many ethical dilemmas in their practice, but it has been proven that it is what allows professionals to feel at peace with themselves and to incorporate their human side into the socio-educational relationship. It is for this reason that it is necessary to move away from the idea of the professional as someone objective who gives technical answers. There are many more ethical opportunities to review the interconnection between the personal and the professional and to work together so that they feed each other without losing sight of the educational function and human sensitivity. In the same way, the link between the affective and the educational operates. We have seen throughout this work the ethical importance of attending to people's emotions and offering affective links. Love is the first sphere of recognition that allows self-realisation. It is necessary to ask ourselves how to offer professional, which attends to people's emotionality and affectivity and which does not cross the boundaries between the personal and the professional.

Subjectivity and the complexity of ethics in the socio-educational relationship. The limits of ethics in the socio-educational relationship are diffuse and subjective. The particularity of situations and the unique characteristics of individuals test the ethical responsiveness of social educators. An exercise of attention, review and continuous reflection is required in order not to cross these boundaries unintentionally, or to do so when it is necessary to cross them. Moving in the field of ethics is complex, but this should not be a barrier to assuming the commitment and responsibility to do so. Equipping oneself with the knowledge, tools and support to do so is important in order not to lose the ethical sense of the profession and to be able to manage the uncertainty that accompanies responsibility.

6.2. Limitations of the study

All conclusions developed above must be understood in relation to the limitations of the study:

- The theoretical grounding of the substantive theory has been elaborated from the theories intentionally chosen. There is a lack of representation of ethical theories and positions from moral philosophy that could not be addressed in the dissertation. This fact means that there are issues that need further theoretical exploration in future studies.
- In the same way, practical considerations elaborated in the model come only from the discourses of the social educators and, to a lesser extent, from the people accompanied. This implies a partial view of the phenomenon of the socio-educational relationship that may bias some issues. Above all, the critical positioning of the role of the institutions, the administration and the context should be contrasted in future studies with the impressions, actions and proposals of the agents who manage these institutions.
- The model is a systematic, comprehensive and consistent theoretical and practical contribution. However, the final result has not yet been validated. Although the study foresees feedback with the people who have participated in it, this feedback is done after the writing of the doctoral thesis and only with the people who have already contributed their experience in it. It will be necessary to validate it with other agents to check its completeness and applicability in the future.
- Part of the model has been built from the experience generated in socio-educational relationships. This fact and the phenomenon of social desirability means that the ethical tensions and problems that occur in more complex and turbulent relationships have not been captured in depth. For this reason, it will be necessary to investigate in future studies the

challenges that these types of relationships present when it comes to applying the elements characterised in the model.

6.3. Future perspectives

The completion of this doctoral thesis means the opening of new lines of research to continue developing a theoretical and practical conceptualisation of ethics in social education. New study proposals emerge from the limitations of the study itself:

- The theoretical and practical extension of the theories and issues underrepresented in the study. On the one hand, the theories analysed are points of view that need to be further expanded. For example, each theory presented has other authors who apply it from other perspectives that could not be addressed in this research. On the other hand, new relevant issues have emerged which need to be explored further. The study of the influence and importance of power relations in the ethics of the relationship is one of the main axes to be developed in future research. Likewise, it may also be relevant to broaden the conceptualisation and influence of paternalism and assistentialism in the ethical construction of socio-educational relationships.
- The research objective has been answered through the elaboration of a theoretical-practical model that identifies the relevant elements to analyse these dimensions and generates proposals for reflection and action. With the characterisation of the model, a series of interconnections and contradictions appear that have not been analysed because they went beyond the proposed objectives. In the future, it will be interesting to analyse the relationship and links that appear in the model and the ethical contradictions they present in order to articulate new proposals for practical action and training that take them into account.
- Another of the questions arising from the development of the model is its possible validation. Not only with the social educators themselves, but also by incorporating different interdisciplinary agents that provide a diversity of perspectives to enrich the final result. For example, with a Delphi study involving experts in the field of ethics and social education; with the agents who manage administrations, policies and institutions and, finally, with other social education professionals and with the people accompanied.
- Given that the dimension of the socio-educational scenario has been highly criticised in empirical studies, there is a need to contrast these positions with other political agents and institutions to examine in depth the issues detected from a political-structural and organisational perspective.

Finally, as a final reflection, it should be said that all the elements that make up the model are possible lines for future study and in-depth analysis. In this way, the end of this doctoral thesis is but the beginning of my academic and professional commitment to develop each of the elements identified in the model and my starting point for a path to stimulate the practice of ethics in socio-educational relationships.

REFERENCIAS

7. Referencias

- Adams, P. (2015). In defence of care: Gilligan's relevance for primary education. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 281-300. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.994662>
- Allsup, R. E., & Westerlund, H. (2012). Methods and Situational Ethics in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11(1), 124-148. http://act.maydaygroup.org/articles/Allsup_Westerlund11_1
- Altmeyer, S. (2018). A theory of recognition as framework for religious education. Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 39(4), 416-428. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1442979>
- Alzás, T., & Casas, L. M. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Quailitativa*, 5(8), 395-418. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/95>
- American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- American Psychological Association. (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060>
- American Psychological Association. (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *The American Psychologist*, 65(5), 1-17.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct with the amendment to Standard 3.04*. <http://www.apa.org/ethics/code/index.html>
- Andersen, W. (2015). Love, Rights, and Solidarity: Sports' Potential for Recognition. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 68(1), 23-33. <https://doi.org/10.1515/pcssr-2015-0028>
- Applebaum, B. (2004). Social justice education, moral agency, and the subject of resistance. *Educational theory*, 54(1), 59-72. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00003.x>
- Armstrong, J. (2010). Naturalistic Inquiry. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design* (pp. 880-885). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412961288.n262>
- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). "Scoping the scope" of a cochrane review. *Journal of Public Health*, 33(1), 147-150. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr015>
- Arnau, L., Ortega, D., Corbella, L., Tello, J., Jairot, M., Valdivia, P., & Martinez, R. (2019). *Els àmbits d'acció professional de l'educació social*. <https://ddd.uab.cat/record/205923>
- Arnove, R., & Bull, B. L. (2015). Education as an Ethical Concern in the Global Era Education as an Ethical Concern in the Global Era. *Forum for International Research in Education*, 2(2). <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol2/iss2/6>
- Asociación Estatal de Educación Social & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Asociación Estatal de

Educación Social. <http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>

- Bainbridge, A. (2015). Pedagogy of recognition: Winnicott, Honneth and learning in psychosocial spaces. *Journal of pedagogic development*, 5(3), 9-20. <http://hdl.handle.net/10547/584230>
- Baldacchino, J. (2008). The Power To Develop Dispositions: Revisiting John Dewey's Democratic Claims For Education. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 149-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00602.x>
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: a critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144. <https://doi.org/10.1080/1369145032000144403>
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Beausoleil, E. (2017). Responsibility as responsiveness: Enacting a dispositional ethics of encounter. *Political Theory*, 45(3), 291-318. <https://doi.org/10.1177/0090591716651109>
- Beck, S. (2009). Martha Nussbaum and the Foundations of Ethics: identity, morality and thought-experiments. *South African journal of philosophy*, 28(3), 261-270. <https://doi.org/10.4314/sajpem.v28i3.47857>
- Bergman, R. (2005). John Dewey on Educating the Moral Self. *Studies in Philosophy and Education*, 24(1), 39-62. <https://doi.org/10.1007/s11217-005-7985-z>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3rd ed.). Editorial La Muralla, S.A.
- Bogart, L., & Slaughter, H. (2001). Peace Education in Two Elementary Classrooms with Diverse Students.
- Brannelly, T. (2006). Negotiating ethics in dementia care: an analysis of an ethic of care in practice. *Dementia*, 5(2), 197-212. <https://doi.org/10.1177/147130120606224>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706QP0630A>
- Bray, D. (2009). Pragmatic cosmopolitanism: A deweyan approach to democracy beyond the nation-state. *Millennium: Journal of International Studies*, 37(3), 683-719. <https://doi.org/10.1177/0305829809103239>
- Brinkmann, S. (2010). The ethical subject: accountability, authorship, and practical reason. *SATS – Northern European Journal of Philosophy*, 11, 75-89. <https://doi.org/10.1515/sats.2010.007>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Brouse, C. H., Basch, C. E., & Kubara, M. (2005). Contrasts between didactic and Deweyan approaches to health education. *Health Education*, 105(6), 467-476. <https://doi.org/10.1108/09654280510630803>

- Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1, 1-14. <http://hdl.handle.net/10272/6606>
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder editorial.
- Cameron, P. (2012). Curriculum vitae: Embodied ethics at the seams of intelligibility. *Hypatia*, 27(2), 423-439. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01232.x>
- Campbell, T. (2015). Voicing unease: Care ethics in the professionalization of social care. *The New Bioethics*, 21(1), 33-45. <https://doi.org/10.1179/2050287715Z.00000000065>
- Campillo, M., & Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36. <http://hdl.handle.net/10366/116949>
- Campillo, M., Sáez, J., & Sánchez, M. (2014). Situational ethics and the professionalization of Social Education. *Ethics and Education*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890321>
- Campos, X., & Lázaro, A. (2007). Ètica i Educació Social 'La passió d'un repte'. *Quaderns d'Educació Social*, 10.
- Canimas, J. (2009). Apuntes para una ética de la complejidad (o de si hay lugar para la beneficencia, la piedad y la compasión en la educación social). *Revista de Educación Social*, 10. <http://www.eduso.net/res/?b=13&c=121&n=357>.
- Canimas, J. (2011). *Ètica aplicada a l'Educació Social*. UOC.
- Canimas, J. (2017). *¿Cómo resolver problemáticas éticas?* Editorial UOC.
- Canimas, J. (2020a). *Cuestiones de la filosofía moral que es necesario conocer*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Canimas, J. (2020b). *Intimidad*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2002-09-2060/Documento.pdf>
- Caride, J. A. (2005). Educación Social y valores cívicos. *Revista de Ciencias de La Educación*, 201, 25-43.
- Carlson, J., Nguyen, H., & Reinardy, J. (2016). Social Justice and the Capabilities Approach: Seeking a Global Blueprint for the EPAS. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174635>
- Carse, A. L. (1991). The 'voice of care': implications for bioethical education. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 16(1), 5-28. <https://doi.org/10.1093/jmp/16.1.5>
- Caspary, W. R. (1990). Judgments of Value in John Dewey's Theory of Ethics. *Educational Theory*, 40(2), 155-169. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1990.00155.x>
- Cefaï, D. (2015). Outreach work in Paris: A moral ethnography of social work and nursing with homeless people. *Human Studies*, 38(1), 137-156. <http://doi.org/10.1007/s10746-014-9328-y>

- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64, 365–380. <https://doi.org/10.2307/23766074>
- CEESC. (2017). *Peixera ètica 2017. Quin és l'estat de l'ètica a la professió? Com es resolen els conflictes de valor?* <https://www.ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/567-peixera2017>
- CEESC. (2018). *Posem una mirada ètica a la tasca professional.* https://www.ceesc.cat/documents/Etica/Peixera_etica_2018.pdf
- CEESC. (18 de diciembre de 2022) *Ètica i Educació Social.* <https://www.ceesc.cat/el-ceesc/etica-i-educacio-social>
- Chackalackal, S. (2010). In defence of theoretical ethics: A critique on Amartya Sen's the Idea of Justice. *Journal of Dharma*, 35(4), 369–392.
- Charfe, L. & Gardner, A. (2020). 'Does my Haltung look big in this?': The use of social pedagogical theory for the development of ethical and value-led practice. *International Journal of Social Pedagogy*. 9(1), 11. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.011>
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 507–535).
- Charusheela, S. (2009). Social analysis and the capabilities approach: A limit to Martha Nussbaum's universalist ethics. *Cambridge Journal of Economics*, 33(6), 1135–1152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben027>
- Cleary, B. (2020). Ethics in an individualized field of practice – Social pedagogy in the context of the neoliberal organization. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 4. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.004>
- Cockerill, M. P. (2014). Beyond education for economic productivity alone: The capabilities approach. *International Journal of Educational Research*, 66, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.003>
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum Capability Approach and Sustainability Amartya Sen and Martha Nussbaum's Contributions, *Ixv*, 121–149.
- Conradi, E. (2015). Redoing care: Societal transformation through critical practice. *Ethics and Social Welfare*, 9(2), 113-129. <https://doi.org/10.1080/17496535.2015.1005553>
- Corbella, L. (2021). Aportaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa: una revisión sistemática. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 37, 115-127. https://doi.org/10.7179/psri_2021.37.07
- Corbella, L. & Úcar, X. (2022). Exploring ethics in social education and social pedagogy from Honneth and Butler's recognition theories. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.006>
- Corbella, L. & Úcar, X. (2019) The ethical dimension and values involved in social education. Perspectives of scholars, educators and participants. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 10, 91-122. <https://raco.cat/index.php/rljae/article/view/356324>

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita: una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Grupo Planeta.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Editorial Trotta.
- Cover, R. (2013). Undoing attitudes: subjectivity and ethical change in the Go Back to Where You Came From documentary. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 27(3), 408-420. <http://doi.org/10.1080/10304312.2013.772107>
- Cover, R. (2014). Sexual Ethics, Masculinity and Mutual Vulnerability: Judith Butler's Contribution to an Ethics of Non-Violence. *Australian Feminist Studies*, 29(82), 435-451. <https://doi.org/10.1080/08164649.2014.967741>
- Crick, N. (2016). Composing the Will to Power: John Dewey on Democratic Rhetorical Education. *Rhetoric Society Quarterly*, 46(4), 287-307. <https://doi.org/10.1080/02773945.2016.1198964>
- Crittenden, C. (2001). The principles of care. *Women & Politics*, 22(2), 81-105. https://doi.org/10.1300/J014v22n02_03
- Crocker, D. A. (1992). Functioning and Capability. *Political Theory*, 20(4), 584. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492594.005>
- Cross, K. (2019). Reasoned Choice or Performative Care? Women's Transformative Peacebuilding Identities in Manipur, India. *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1546279>
- Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, 45(4), 483-499. <https://doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Culbertson, C. (2013). The ethics of relationality: Judith Butler and social critique. *Continental Philosophy Review*, 46, 449-463. <https://doi.org/10.1007/s11007-013-9271-z>
- Dadvand, B., & Cuervo, H. (2019). Pedagogies of performative care and school belonging: lessons from an Australian school. *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), 378-392. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1552845>
- Dakin, E. (2014). Protection as care: Moral reasoning and moral orientation among ethnically and socioeconomically diverse older women. *Journal of Aging Studies*, 28, 44-56. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2013.12.001>
- Danforth, S. (2001). A Deweyan Perspective on Democracy and Inquiry in the Field of Special Education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 270-280. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.4.270>
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British journal of sociology of education*, 27(4), 425-438. <http://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Davies, B. (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths?. *Children & Society*, 25(4), 278-286. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x>

- De Lissovoy, N. (2018). Against reconciliation: Constituent power, ethics, and the meaning of democratic education. *Power and Education*, 10(2), 125–138. <https://doi.org/10.1177/1757743817718212>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Deranty, J. P., & Renault, E. (2007). Politicizing Honneth's ethics of recognition. *Thesis Eleven*, 88(1), 92-111. <https://doi.org/10.1177/0725513607072459>
- Dewey, J. (1891). *Outlines of critical theory of ethics*. The Inland Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education. Encounter*. Cambridge, The Riverside Press.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Ediciones Siruela.
- Díaz, M. V. & González, D. M. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275010.pdf>
- Dotolo, D., Lindhorst, T., Kemp, S. P., & Engelberg, R. A. (2018). Expanding Conceptualizations of Social Justice across All Levels of Social Work Practice: Recognition Theory and Its Contributions. *Social Service Review*, 92(2), 143-170. <https://doi.org/10.1086/698111>
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2004). The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 251–264. <https://doi.org/10.1177/0270467604265023>
- Dyke, M. (2006). The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity. *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 105–123. <https://doi.org/10.1080/02601370500510728>
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People — Historical Perspectives. *Children Australia*, 36(4), 176–186. <https://doi.org/10.1375/jcas.36.4.176>
- Eichsteller G. (2010) *The notion of 'Haltung' in social pedagogy*. <https://thetcj.org/in-residence/the-notion-of-haltung-in-social-pedagogy>
- Edwards, S. D. (2009). Three versions of an ethics of care. *Nursing Philosophy*, 10(4), 231-240. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00415.x>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, I. (2009). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67.
- Evans, M. (2010). Education and the Ethics of Discrimination. *Synthesis Philosophica*, 49(1), 77–91.
- Evans, S. (2017). What should social welfare seek to achieve? Applying the capability approach. *Ethics and social welfare*, 11(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/17496535.2016.1234632>
- Fascioli, A. C. (2012). Una educación ciudadana más allá de los derechos. *Andamios*, 9(18), 11-34. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62823326003.pdf>

- Fernández, A., & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 467-479. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982029.pdf>
- Ferrarese, E. (2011). Judith Butler's 'not particularly postmodern insight' of recognition. *Philosophy & Social Criticism*, 37(7), 759-773. <https://doi.org/10.1177/0191453711410029>
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. (2010). Dewey's Challenge to Teachers. *Education and Culture*, 26(2), 3-19.
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13-24. <https://doi.org/10.25656/01:12011>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695-727). SAGE Publications Inc.
- Forrest, M., Keener, T., & Harkins, M. J. (2010). Understanding narrative relations in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 87-101. <http://doi.org/10.1080/13598661003677606>
- Fotaki, M. (2016). Relational ties of love – A psychosocial proposal for ethics of compassionate care in health and public services. *Psychodynamic Practice*, 23(2), 181-189. <http://doi.org/10.1080/14753634.2016.1238159>
- Frame, M. W., & Williams, C. B. (2005). A model of ethical decision making from a multicultural perspective. *Counseling and Values*, 49(3), 165-179. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2005.tb01020.x>
- Gale, T., & Molla, T. (2015). Social justice intents in policy: an analysis of capability for and through education. *Journal of Education Policy*, 30(6), 810-830. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.987828>
- García, F. (2009). Desacuerdo moral y estabilidad en la teoría de Martha Nussbaum. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (40), 63-90.
- Garrett, P. M. (2010). Recognizing the limitations of the political theory of recognition: Axel Honneth, Nancy Fraser and social work. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1517-1533. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp044>
- Garrison, J. W. (2004). The aesthetics of ethical virtues and the ethical virtues of aesthetics. *Interchange*, 35(2), 229-241. <https://doi.org/10.1007/bf02698851>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil, J. (2015). El reconocimiento afectivo como contenido moral. Feuerbach en diálogo: Fichte, Hegel, Honneth. *Tópicos, revista de filosofía*, 49, 54-79. <http://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n49/n49a3.pdf>
- Gil, S. L. (2014). Ontología de la precariedad en Judith Butler. Repensar la vida en común. *ÉNDOXA: Series filosóficas*, 34, 287-302. <http://doi.org/10.5944/endoxa.34.2014.9313>

- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Polity Press.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Victor Grifols i Lucas*, 30, 12-39. <https://www.fundaciogrifols.org/es/-/30-the-ethic-of-care>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence Vs. forcing*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Gonçalves, M., & García, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista española de pedagogía*, 74(264), 283-296. <https://www.jstor.org/stable/24711385>
- Goodman, J. F. (2009). Respect-due and respect-earned: negotiating student-teacher relationships. *Ethics and Education*, 4(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/17449640902781356>
- Goodwin, D., Mays, N., & Pope, C. (2020). Ethical Issues in Qualitative Research. In C. Pope & N. Mays (Eds.), *Qualitative Research in Health Care* (pp. 27-41). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch3>
- Gottschall, M. (2002). The ethical implications of the deconstruction of gender. *Journal of the American Academy of Religion*, 70(2), 279-299. <https://doi.org/10.1093/jaar/70.2.279>
- Gowlett, C. (2012). Injurious assumptions: Butler, subjectification and gen(d)erational poverty. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 885-900. <http://doi.org/10.1080/13603116.2011.572187>
- Gozálvez, V. & Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1), 311-330. <http://doi.org/10.5944/educXX1.15588>
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: The potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Green, E. P., & Gruppuso, P. A. (2017). Justice and care: decision making by medical school student promotions committees. *Medical education*, 51(6), 621-632. <https://doi.org/10.1111/medu.13280>
- Gregoriou, Z. (2013). Traversing New Theoretical Frames for Intercultural Education: Gender, Intersectionality, Performativity. *International Education Studies*, 6(3), 179-191. <http://doi.org/10.5539/ies.v6n3p179>
- Gregory, M. (2000). Care as a Goal of Democratic Education. *Journal of Moral Education*, 29(4), 445-461. <https://doi.org/10.1080/713679392>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications Inc.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La*

- Hamer, J. (2011). Recognition of prior learning (RPL): can intersubjectivity and philosophy of recognition support better equity outcomes? *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 90-109. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973634.pdf>
- Hamer, J. (2012). An ontology of RPL: improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition. *Studies in Continuing Education*, 34(2), 113-127. <http://doi.org/10.1080/0158037X.2011.613376>
- Hammershøj, L. G. (2009). The Social Pathologies of Self-Realization: A diagnosis of the consequences of the shift in individualization. *Educational Philosophy and Theory*, 41(5), 507-526. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00383.x>
- Hanhela, T. (2012). The achievement principle, education, and recognition. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 13(1), 77-92. <http://doi.org/10.1080/1600910X.2011.643090>
- Hanhela, T. (2014). Axel Honneth's idea of a drawn-out process of education. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(3), 369-388. <http://doi.org/10.1080/14681366.2014.891642>
- Harris, A., & Lemon, A. (2012). Bodies that shatter: Creativity, culture and the new pedagogical imaginary. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(3), 413-433. <http://doi.org/10.1080/14681366.2012.712054>
- Harris, H., & Sandhu, S. (2017). Effective use of reflection and research activities in teaching business ethics. *Research in Ethical Issues in Organizations*, 17, 49–61. <https://doi.org/10.1108/S1529-209620170000017008>
- Hedge, N., & MacKenzie, A. (2012). Putting Nussbaum's Capability Approach to work: re-visiting inclusion. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 327–344. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2012.706252>
- Hekman, S. (2014). Vulnerability and ontology: Butler's ethics. *Australian Feminist Studies*, 29(82), 452-464. <https://doi.org/10.1080/08164649.2014.967742>
- Henning, I. (2016). Zooming in on the partnership of a successful teaching team: examining cooperation, action and recognition. *Educational Action Research*, 24(3), 387-403. <http://doi.org/10.1080/09650792.2016.1185377>
- Hepburn, E. R. (1994). Women and Ethics: a 'seeing' justice?. *Journal of moral education*, 23(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/0305724940230103>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4 edition). Mc Graw Hill.
- Hohr, H. (2010). "Aesthetic emotion": An ambiguous concept in John Dewey's aesthetics. *Ethics and Education*, 5(3), 247–261. <https://doi.org/10.1080/17449642.2010.533052>
- Honneth, A. (2011). *La Sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Honneth, A. (2014). *El Derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática*. Katz Editores.

- Houston, S. (2009). Communication, recognition and social work: aligning the ethical theories of Habermas and Honneth. *British Journal of Social Work*, 39(7), 1274-1290. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn054>
- Hunma, A. (2018). "Students make history every day just by sitting on these steps": Performative spaces and re-genring in the South. *Education as Change*, 22(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.25159/1947-9417/706>
- Huttunen, R. (2007). Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory*, 57(4), 423-433. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00266.x>
- Huttunen, R., & Heikkinen, H. L. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174. <http://doi.org/10.1080/14681360400200194>
- Huttunen, R., & Murphy, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Habermasian and Honnethian ethics in the context of education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9285-8>
- Idareta, F., & Úriz, M. J. (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 33-44. <http://doi.org/10.14198/ALTERN2012.19.02>
- Janer, A., & Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 20(2), 203–218. <http://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188782>
- Jergus, K. (2018). The Limits of Identity–Performativity, Gender and Politics. *Encounters in Theory and History of Education*, 19, 110-122. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v19i0.11918>
- Jimenez-Fontana, R., García-González, E., & Cardeñoso, J. M. (2017). teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto*, 36(1), 29–46. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.36.1.29>
- Jirgensons, M. (2015). The Capabilities Approach as a Lifelong Competency Assessment Framework. En M. Helfert, M. T. Restivo, S. Zvacek, & J. Uhomoihi. (Eds.). J. A. Lossio-Ventura, & H. Alatrística-Salas. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 501-509). CSEDU. <https://doi.org/10.5220/0005493205010509>
- Johnston, J. S. (2012). Schools as Ethical or Schools as Political? Habermas Between Dewey and Rawls. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 109–122. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9270-7>
- Jon, I. (2020). Reframing postmodern planning with feminist social theory: Toward ‘anti-essentialist norms’. *Planning Theory*, 19(2), 147-171. <https://doi.org/10.1177/1473095219851214>
- Juan, S., & Roussos, A. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo n.256. Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/221_bianchetti.pdf

- Juujärvi, S. (2006). The ethic of care development: a longitudinal study of moral reasoning among practical-nursing, social-work and law-enforcement students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(3), 193-202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00507.x>
- Juujärvi, S., Pessa, K., & Myyry, L. (2011). Care-based ethical reasoning among first-year nursing and social services students. *Journal of Advanced Nursing*, 67(2), 418-427. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05461.x>
- Juul, S. (2012). Incentives, contract policy, and disrespect: a critical normative analysis of changes in welfare policy leading to the disrespect of ethnic minorities in Denmark. *Distinktion: Scandinavian journal of social theory*, 13(1), 61-76. <http://doi.org/10.1080/1600910X.2011.643094>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus group research and / in figured worlds. In Norman K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 692–716). SAGE Publications Inc.
- Karafillis, G. (2012). Some Thoughts on John Dewey's Ethics and Education. *US-China Education Review*, 4, 445–452.
- Karhu, S. (2016). Judith Butler's Critique of Violence and the Legacy of Monique Wittig. *Hypatia*, 31(4), 827-843. <https://doi.org/10.1111/hypa.12271>
- Karniol, R., Grosz, E., & Schorr, I. (2003). Caring, gender role orientation, and volunteering. *Sex roles*, 49(1), 11-19. <https://doi.org/10.1023/A:1023953401662>
- Kegley, J. A. K. (2011). The "Ethical Subject/Agent" as "Rational Individual" but Also as So Much More! *The Journal of Speculative Philosophy*, 25(1), 116. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.25.1.0116>
- Kleist, C. (2013). A Discourse Ethics Defense of Nussbaum's Capabilities Theory. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(2), 266–284. <http://doi.org/10.1080/19452829.2013.764852>
- Kohli, W. (1999). Performativity and pedagogy: The making of educational subjects. *Studies in Philosophy and Education*, 18(5), 319-326. <https://doi.org/10.1023/A:1005284924565>
- Koskinen, H. J. (2018). Antecedent Recognition: Some Problematic Educational Implications of the Very Notion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 178-190. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12276>
- Kotzee, B. (2018). Dewey as Virtue Epistemologist: Open-Mindedness and the Training of Thought in Democracy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 359–373. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12291>
- Kreber, C. (2017). The idea of a 'decent profession': implications for professional education. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1395405>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2001). Designing and conducting focus group interviews. In R. A. Krueger, M. A. Casey, J. Donner, S. Kirsch, & J. N. Maack (Eds.), *Social Analysis. Selected tools and Techniques* (Vol. 36, pp. 1031–1053). Social Development Papers.

- Kukar, P. (2016). 'The Very Unrecognizability of the Other': Edith Stein, Judith Butler, and the Pedagogical Challenge of Empathy. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1070551ar>
- Lausten, M. & Frederiksen, S. (2016). Do you love me? An empirical analysis of the feeling of love amongst children in out-of-home care. *International Journal of Social Pedagogy*, 5(1), 90-103. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.07>
- Legault, G. (2003). *Professionalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lera St Clair, A. (2007). A Methodologically Pragmatist Approach to Development Ethics. *Journal of Global Ethics*, 3(2), 143–164. <https://doi.org/10.1080/17449620701437947>
- Leßmann, O. (2009). Capability and learning to choose. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 449–460. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9123-9>
- Lewis, L. (2012). The capabilities approach, adult community learning and mental health. *Community Development Journal*, 47(4), 522–537. <https://doi.org/10.1093/cdj/bss027>
- Lin, J. (2016). What Is Education For? A Discussion of Nussbaum's Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. *Education and Urban Society*, 48(8), 767-779. <https://doi.org/10.1177/0013124516630603>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lincoln, Y. S. (2007). Naturalistic Inquiry. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosn006>
- Liu, X. (2014). The problem of character education and Kohlberg's moral education: critique from Dewey's moral deliberation. *Philosophical Studies in Education*, 45, 136–145.
- Llena, A. (2018). Trabajo Social y Pedagogía Social en el contexto europeo: ¿converger o cooperar? Reflexiones desde la pedagogía social. *Revista de Educación Social*, 26, 15-33. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2018/03/trabajosocialypedagogiasocial_res_26.pdf
- Low, B. E., & Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768–789. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.808379>
- Lynch, S. (2017). Building Ethical Capacity: Inclusiveness and the Reflective Dimensions of Service-Learning. In *Service -Learning* (pp. 53–71). <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000012004>
- Malany, M. (2018). Teaching Note—Reification and Recognition in the Inside-Out Prison Exchange Program, *Journal of Social Work Education*, 54(3), 591-597. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1474822>
- Martín, V. M., & Vila, E.S. (2012). Narraciones de derechos: Educación Social, ética y deontología profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303–323.
- Martínez, D. G. (2017). El reconocimiento en comunicación/educación. Esbozos para una categoría en construcción. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 14(2), 164-189. <https://www.redalyc.org/journal/4769/476954689009/476954689009.pdf>

- McKenzie, M., & Blenkinsop, S. (2006). An ethic of care and educational practice. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 6(2), 91-105. <https://doi.org/10.1080/14729670685200781>
- McLeod-Sordjan, R. (2014). Evaluating moral reasoning in nursing education. *Nursing ethics*, 21(4), 473-483. <https://doi.org/10.1177/096973301350530>
- McVea, J. F. (2007). Constructing good decisions in ethically charged situations: The role of dramatic rehearsal. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 375–390. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9116-3>
- Melendro, M., Montserrat, C., Iglesias, A., & Cruz, L. (2016). Eficacia De La Intervención Socioeducativa Para La Exclusión Social: Contribuciones Desde La Pedagogía Social. *European Journal of Social Work*, 19(6), 931–945. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082982>
- Mèlich, J.C. (2014). La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars brevis*, 20, 313-331. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>
- Mendieta, E. (2014). The legal orthopedia of human dignity: Thinking with Axel Honneth. *Philosophy & Social Criticism*, 40(8), 799-815. <https://doi.org/10.1177/0191453714541582>
- Mínguez, C. (2005). Los derechos humanos como referente en el desarrollo de la Educación Social. *Revista de Ciencias de La Educación*, 201, 11–23.
- Mitchell, K. (2008). Unintelligible subjects: Making sense of gender, sexuality and subjectivity after Butler. *Subjectivity*, 25(1), 413-431. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.29>
- Mok, K., & Jeong, W. (2016). Revising Amartya Sen’s capability approach to education for ethical development. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 501–510. <http://doi.org/10.1007/s12564-016-9449-2>
- Møller, A. M., & Myles, P. S. (2016). What makes a good systematic review and meta-analysis? *British Journal of Anaesthesia*, 117(4), 428-430. <http://doi.org/10.1093/bja/aew264>
- Monseny, M. (2015). La relació socioeducativa: una proposta d’anàlisi en les polítiques de joventut. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. <http://tdx.cat/handle/10803/377471>
- Moon, S. (2011). Rethinking culturally responsive teaching: Toward new (im)possibilities of curriculum studies and policy. *Multicultural Education Review*, 3(2), 69-102. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102884>
- Moon, S. (2016). Reframing learning to teach diversity: Multicultural curriculum within a cosmopolitan context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(5), 469-486. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1245407>
- Morales, P., & Vallés, B. (2014). Discapacidad y reonomiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth. *Dilemata*, 5(13), 189-208. http://riberdis.cedd.net/xmlui/bitstream/handle/11181/4041/Discapacidad_y_reconomiento.pdf?sequence=1

- Moreno, M., & Sastre, G. (2000). Repensar la ética desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 35-48.
- Morrison, A. (2018). Rescuing politics from liberalism: Butler and Mouffe on affectivity and the place of ethics. *Philosophy & Social Criticism*, 44(5), 528-549. <https://doi.org/10.1177/0191453717730875>
- Mougan, C. (2018). Professional Ethics and Democratic Citizenship: a Pragmatic Approach. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 58(1), 135–156. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2018.058.07>
- Muñoz, J. M. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del care. *Daimon. Revista Internacional de filosofía*, 49, 35–48. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/141851>
- Nagington, M. G. (2016). Judith Butler's theories: reflections for nursing research and practice. *Nursing Philosophy*, 17(4), 307-316. <http://doi.org/10.1111/nup.12134>
- Nelsen, P. (2013). The Inquiry of Care. *Educational Theory*, 63(4), 351–368. <https://doi.org/10.1111/edth.12028>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Editorial Paidós.
- O'Brien, T. (2013). *Awakening to Recovery and Honneth's Theory of Recognition*. Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education, pp.59-74.
- O'Dowd, O. (2012). Care and abstract principles. *Hypatia*, 27(2), 407-422. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01244.x>
- Ocampo, F. J. (2009). Una aproximación a la ética y sus relaciones con la antropología, la política y la dignidad humana. *Revista de Educación & Pensamiento*, 16, 29–36.
- Okano, Y. (2016). Why has the ethics of care become an issue of global concern?. *International Journal of Japanese Sociology*, 25(1), 85-99. <https://doi.org/10.1111/ijjs.12048>
- Oral, S. B. (2013). Can Deweyan Pragmatist Aesthetics Provide a Robust Framework for the Philosophy for Children Programme? *Studies in Philosophy and Education*, 32, 361–377. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9332-5>
- Orr, D. (2014). In a mindful moral voice: Mindful compassion, the ethic of care and education. *Paideusis*, 21(2), 42-54. <https://doi.org/10.7202/1071565ar>
- Otero, L. & Fernandez, A. (2017). Ser en el arte: caminos de reconocimiento. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 12, 25-43. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57560>
- Pada, R. T. D. (2015). Eliciting a Sense of Normativity in Derrida through Honneth's Theory of Recognition. *Kritike*, 9(1), 14-27. https://www.kritike.org/journal/issue_16/pada_june2015.pdf
- Pagan, N. O. (2008). Configuring the moral self: Aristotle and Dewey. *Foundations of Science*, 13, 239–250. <https://doi.org/10.1007/s10699-008-9137-8>
- Pamental, M. (2010). A trans-actional approach to moral development. *Ethics and Education*, 5(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/17449641003590563>

- Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65–79. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474005.pdf>
- Pascual, B., Ballester, L., Amer, J., Gomila, M.A., Pozo, R., & Vives, M. (2017). Educación Social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 103–119.
- Peñailillo, M. A. (2009). Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 1-9.
- Pérez, L. (2012). Autonomía, solidaridad y reconocimiento intersubjetivo. Claves éticas para políticas sociales contemporáneas. *Revista de estudios sociales*, 42, 13-26. <https://doi.org/10.7440/res42.2012.03>
- Pérez, P. (2010). Dar cuenta de la interpelación: inscripción de la alteridad y construcción del sujeto ético. *Daimon. Revista Internacional de filosofía*, 49, 21-33. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/141841/159761>
- Pérez, P. (2017). Rosa Parks con Judith Butler: performatividad individual y acción colectiva. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 56, 187-204. <http://doi.org/10.3989/isegoria.2017.056.09>
- Perold, M., Oswald, M., & Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers' lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.692208>
- Phillips, C., & Bellinger, A. (2011). Feeling the cut: Exploring the use of photography in social work education. *Qualitative Social Work*, 10(1), 86-105. <https://doi.org/10.1177/1473325010361999>
- Pié, A. (2009). De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*, 37, 253-270. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186895/241881>
- Pikhartová, A. (2017). The Morality of Care - Its Origin, Reception and Further Development from the Point of View of the Psychology of Morality. *Caritas et veritas*, 7(1), 183–192. <https://doi.org/10.32725/cetv.2017.021>
- Pilapil, R. (2011). Psychologization of injustice? On Axel Honneth's theory of recognitive justice. *Ethical perspectives*, 18(1), 79-106. <https://doi.org/10.2143/EP.18.1.2066214>
- Pilapil, R. D. (2013). Disrespect and political resistance: Honneth and the theory of recognition. *Thesis Eleven*, 114(1), 48-60. <https://doi.org/10.1177/0725513612454363>
- Planas-Lladó A. & Úcar X. (2022). Evaluating Youth Empowerment: The Construction and Validation of an Inventory of Dimensions and Indicators. *American Journal of Evaluation*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1098214021105564>
- Popp, J. A. (2015). John Dewey's Theory of Growth and the Ontological View of Society. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9425-4>
- Popp, J. A. (2018). John Dewey's Reconstructed Conception of Growth. *Contemporary Pragmatism*, 15, 165–178. <https://doi.org/10.1163/18758185-01501008>
- Pourreau, L. (2014). Analyzing Flying Chameleons: Using Autoethnography to Explore Change in the Female Educator. *The Qualitative Report*, 19(51), 1-22.

- Powell, J., & Carey, M. (2007). Social theory, performativity and professional power—A critical analysis of helping professions in England. *Human Affairs*, 17(1), 78-94. <https://doi.org/10.2478/v10023-007-0008-7>
- Powell, J. L., & Gilbert, T. (2007). Performativity and helping professions: Social theory, power and practice. *International Journal of Social Welfare*, 16(3), 193-201. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2006.00459.x>
- Pulcini, E. (2016). Ethics of care and emotions. *Ética & Política/Ethics & Politics*, 18(3), 121-31.
- Pulecio, J. M. (2011). Judith Butler: Una filosofía para habitar el mundo. *Universitas philosophica*, 28(57), 61-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534422005>
- Pyscher, T. (2017). Domestic violence and girlhood: The making and breaking of a disordered subjectivity. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 17(5), 399-405. <http://doi.org/10.1177/1532708616674992>
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Ramos Pozón, S. (2011). La ética del cuidado: valoración crítica y reformulación. *Revista Laguna*, 2, 109-122
- Rähme, B. (2013). Recognition. Reflections on a Contested Concept. *Verifiche. Rivista di Scienze Umane*, 42(1-3).
- Reason, P. (1993). Reflections on Sacred Experience and Sacred Science. *Journal of Management Inquiry*, 2(3), 273-283. <https://doi.org/10.1177/105649269323009>
- Reeve, D. (2012). Preparation for practice: Can philosophy have a place in helping students incorporate the social model of disability within their praxis?. *Social Work Education*, 31(2), 227-234. <http://doi.org/10.1080/02615479.2012.644966>
- Reiter, S. A. (1996). The Kohlberg–Gilligan controversy: lessons for accounting ethics education. *Critical Perspectives on Accounting*, 7(1), 33-54. <https://doi.org/10.1006/cpac.1996.0005>
- Rhodes, M. L. (1985). Gilligan's theory of moral development as applied to social work. *Social Work*, 30(2), 101-105. <https://doi.org/10.1093/sw/30.2.101>
- Riberas, G., & Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la Educación Social. *Edetania*, 45, 129-142. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/177>
- Riddle, K. C. (2018). Reasoned Choice or Performative Care? Women's Transformative Peacebuilding Identities in Manipur, India. *Journal of Human Development and Capabilities*, 20 (1) 54-68. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1546279>
- Robeyns, I. (2016). Capabilitarianism. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1145631>
- Román, B. (2013). La importància de l'ètica en els serveis socials. *Bioètica & Debat*, 19(69), 3-6. <https://raco.cat/index.php/BioeticaDebat/article/view/268412>
- Román, B. (2012). La ética del cuidar. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 6-7.

- Rømer, T. A. (2015). Thought and Action in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 260–275. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.860368>
- Rommetveit, K., Scully, J. L., & Porz, R. (2013). The Role of Moral Imagination in Patients' Decision-Making. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38(2), 160–172. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht006>
- Ronda, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51–63. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474004.pdf>
- Rosenbaum, S. (2013). Relativism, pragmatism, and John Dewey. *American Catholic Philosophical Quarterly*, 87(2), 321–345. <https://doi.org/10.5840/acpq201387225>
- Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management Research Review*, 35(3–4), 260–271. <https://doi.org/10.1108/01409171211210154>
- Rubacha, K., Sirotova, M., & Chomczyńska-Rubacha, M. (2016). Educational self-efficacy in teachers of various ethical orientations. The Slovak research. *The New Educational Review*, 43, 193-200. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.16>
- Ruitenbergh, C. W. (2015). Performativity and affect in education. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), 38-52. <https://doi.org/10.7202/1070364ar>
- Sáez, J. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 27–59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168002>
- Sáez, J., & García-Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 195–219. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168012>
- Säfström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, 17(5), 621-630. <http://doi.org/10.1177/1474904118784480>
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of philosophy of education*, 37(1), 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Salih, S. (2003). Judith Butler and the ethics of 'difficulty'. *Critical Quarterly*, 45(3), 42-51. <https://doi.org/10.1111/1467-8705.00505>
- Sánchez-Valverde, C. (2015). La importancia de la ética profesional en la formación de agentes de transformación social. En CEESG (Ed.), *Libro de Actas Do I Encontro Luso-Galaico de Educação Social*, (pp.50–59). APTSES.
- Sánchez-Valverde, C. (2016). La Educación Social como educación para los Derechos Humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, 64, 89–105. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/312865>
- Sandberg, F. (2016). Recognition and adult education: an incongruent opportunity. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1160881>

- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>
- Sanmartín, R. (2000). Etnografía de Los Valores. *Teoría de La Educación*, 12, 129–141. <https://doi.org/10.14201/2892>
- Sastre, G., & Moreno, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*, 26, 123-135. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200009>
- Şimga, H. (2014). Dispossession (s) and Judith Butler’s Ethics of Humanization. *Annales De L’université De Craiova – Serie De Philosophie*, 34(2), 85-96. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1054203>
- Sayko, N.A. (2017). The Formation of value-normative competence of future social educators by means of training. *Серія «Педагогічні Науки»*, 11, 103–109. <https://doi.org/378.14.015.62>.
- Schramm, F. R. (2009). Violencia y ética práctica. *Salud colectiva*, 5, 13-25. https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/scol/v5n1/v5n1a02.pdf
- Schuhmann, C. (2016). Counseling in a complex world: Advancing relational well-being. *Journal of Constructivist Psychology*, 29(3), 318-330. <http://doi.org/10.1080/10720537.2015.1102109>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A guide for researchers in Education and the Social Sciences* (3rd ed.). Teachers College Press. <https://doi.org/10.1128/AAC.03728-14>
- Semetsky, I. (2009). Continuities, discontinuities, interactions: values, education, and neuroethics. *Ethics and Education*, 4(1), 69–80. <https://doi.org/10.1080/17449640902860671>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta Argentina.
- Shaw, I. (2008). Ethics and the practice of qualitative research. *Qualitative Social Work*, 7(4), 400–414. <https://doi.org/10.1177/1473325008097137>
- Sherblom, S. (2008). The legacy of the ‘care challenge’: re-envisioning the outcome of the justice-care debate. *Journal of Moral Education*, 37(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/03057240701803692>
- Simplican, S. C. (2015). Care, disability, and violence: Theorizing complex dependency in Eva Kittay and Judith Butler. *Hypatia*, 30(1), 217-233. <https://doi.org/10.1111/hypa.12130>
- Simpson, D. J., & Sacken, D. M. (2015). The Ethical Principle of Regard for People: Using Dewey’s Ideas in Schools. *International Journal of Progressive Education*, 11(1), 41–58.
- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7(16), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci7010016>
- Smith, M. C. (2008). Does Service Learning Promote Adult Development? Theoretical Perspectives and Directions for Research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 5-15. <https://doi.org/10.1002/ace.291>

- Sousa, B. (2012). Introducción: las epistemologías del sur. In CIDOB (Ed.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9–22). CIDOB Ediciones. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Sousa, B. (2017). Una nueva visión de Europa: aprender del sur global. In B. de Sousa & J. M. Mendes (Eds.), *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. Edicionesakal.
- Stark, H. (2014). Judith Butler's post-Hegelian ethics and the problem with recognition. *Feminist Theory*, 15(1), 89-100. <https://doi.org/10.1177/1464700113512738>
- Štirn, P. (2015). The inductive approach on the path from prosocial to ethical conduct-a case study. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 66(1), 46-69. <https://www.proquest.com/docview/1674962658?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Stojanov, K. (2007). Intersubjective recognition and the development of propositional thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 75-93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00545.x>
- Stojanov, K. (2010). Overcoming social pathologies in education: On the concept of respect in RS Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 161-172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00765.x>
- Stojanov, K. (2016). Social justice and education as discursive initiation. *Educational Theory*, 66(6), 755-767. <https://doi.org/10.1111/edth.12214>
- Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.003>
- Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stroud, S. R. (2016). Democracy, Partisanship, and the Meliorative Value of Sympathy in John Dewey's Philosophy of Communication. *The Journal of Speculative Philosophy*, 30(1), 75–93. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.30.1.0075>
- Sund, L., & Öhman, J. (2014). Swedish teachers' ethical reflections on a study visit to Central America. *Journal of Moral Education*, 43(3), 316–331. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.920309>
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Szörényi, A. (2014). Rethinking the boundaries: towards a Butlerian ethics of vulnerability in sex trafficking debates. *Feminist review*, 107(1), 20-36. <https://doi.org/10.1057/fr.2014.3>
- Teague, L. (2018). The curriculum as a site of counter politics: Theorising the 'domain of the sayable'. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 92-106. <http://doi.org/10.1080/01425692.2017.1304814>

- Thrana, H. M. (2016). Love: Recognising relationships in work with vulnerable youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 5(1), 71-89. <http://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.06>
- Tinning, K. (2018). Vulnerability as a key concept in museum pedagogy on difficult matters. *Studies in philosophy and education*, 37(2), 147-165. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9579-y>
- Torres, A. A., Sánchez, E. R., & Moreno, A. (2020). La implicación del investigador en las ciencias sociales y el campo educativo. *Revista Conrado*, 16(74), 72-78. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-72.pdf>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a"big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tuama, S. Ó. (2016). Adult education and reflexive activation: prioritising recognition, respect, dignity and capital accumulation. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 107-118. http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201671/08/rela_0172.pdf
- Tyler, M. (2019). Reassembling difference? Rethinking inclusion through/as embodied ethics. *Human Relations*, 72(1), 48-68. <https://doi.org/10.1177/0018726718764264>
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 13-19. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.01
- Úcar, X. (2016). *Relaciones Socioeducativas: la acción de los profesionales*. UOC.
- Úcar, X. (2017). Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico. *XXX Congreso Internacional de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Desarrollo Humano*, 133-144.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Úcar, X. (2020) Principios sociopedagógicos y relaciones socioeducativas (3-23). En F.J. Del Pozo Serrano (Comp.) *Intervención educativa en contextos sociales. Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte (Colombia).
- Úcar, X. (2021). Theoretical and practical knowledge in social pedagogy: levels and agents of the pedagogical knowledge production. *Oxford Review of Education*, 48(6), 767-785. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2013794>
- UNESCO. (2005). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. In *Actas de la Conferencia General, 33a reunión, París, 3-21 de octubre de 2005, v. 1: Resoluciones*.
- Úriz, M.J., Idareta, F., Viscarret, J.J., & Ballesteros, A. (2017) Methodologies for ethical decision making in social work. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 33-54. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v24i1.124>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

- Van der Ploeg, P. (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>
- Van Nistelrooij, I., & Leget, C. (2017). Against dichotomies: On mature care and self-sacrifice in care ethics. *Nursing ethics*, 24(6), 694–703. <https://doi.org/10.1177/0969733015624475>
- Varpio, L., Aschenbrenner, C., & Bates, J. (2017). Tackling wicked problems: how theories of agency can provide new insights. *Medical education*, 51(4), 353–365. <https://doi.org/10.1111/medu.13160>
- Varpio, L., Grassau, P., & Hall, P. (2017). Looking and listening for learning in arts-and humanities-based creations. *Medical Education*, 51(2), 136–145. <https://doi.org/10.1111/medu.13125>
- Vaught, W. (2003). A moral framework for multicultural education in healthcare. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 24(4), 301–328. <https://doi.org/10.1023/A:1026096920403>
- Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista internacional de filosofía*, (67), 83–98. <https://doi.org/10.6018/199701>
- Vick, M. J., & Martínez, C. (2011). Teachers and teaching: Subjectivity, performativity and the body. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 178–192. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00552.x>
- Vikan, A., Camino, C., & Biaggio, A. (2005). Note on a cross-cultural test of Gilligan's ethic of care. *Journal of moral education*, 34(1), 107–111. <https://doi.org/10.1080/03057240500051105>
- Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 17, 10–26.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la Educación Social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC
- Vilar, J. (2014). Aspectos éticos de la intervención socioeducativa. Fundamentos y gestión de conflictos. *Revista de Educación Social*, 18, 1–7. http://www.eduso.net/res/pdf/18/taller3_res_18.pdf
- Vilar, J. (2021). Alguns criteris per construir la cultura ètica de les organitzacions. *Educació social: revista d'intervenció sòcioeducativa*, 77, 7–11. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/390350>
- Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2015). Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la Educación Social. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa En La Desadaptación Social*, 8, 11–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357183>
- Vilar, J., & Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la Educación Social y el Trabajo Social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2651>
- Vilar, J., Riberas, G., Escapa, S., López, P., Rosa, G., Leal, M. T., Sogas, A., & Fernández, C. (2018). Informe de recerca. Anàlisi de les estratègies de formació ètica en els estudis d'Educació

- Social i de Treball Social de les universitats catalanes. *Ars Brevis*, 23, 299-371. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/338646>
- Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2016). How social educators manage conflicts of values. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 7, 207–230. <https://raco.cat/index.php/rjiae/article/view/310549/400552>
- Villaseñor, K., & Úcar, X. (2011). El capital social en la biblioteca universitaria. *Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 102, 50–64. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4004273.pdf%5Cn>
- Vosman, F., & Niemeijer, A. (2017). Rethinking critical reflection on care: late modern uncertainty and the implications for care ethics. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 20(4), 465-476. <https://doi.org/10.1007/s11019-017-9766-1>
- Walker, M. (2005). Amartya Sen’s capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103–110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the “capabilities” approach offer? *British Journal of Education Studies*, 51(2), 168–187. <https://doi.org/0007-1005>
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163–185. <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>
- Walker, M. (2008). Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/14681360802142112>
- Waterhouse, L., & McGhee, J. (2015). Practitioner–mother relationships and the processes that bind them. *Child & Family Social Work*, 20(2), 244-251. <https://doi.org/10.1111/cfs.12074>
- Weber, E. T. (2011). What Experimentalism Means in Ethics. *The Journal of Speculative Philosophy*, 25(1), 98–115. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.25.1.0098>
- Webster, S. (2008). How a Deweyan science education further enables ethics education. *Science and Education*, 17(8), 903–919. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9062-6>
- Webster, S. (2016). Being trustworthy: going beyond evidence to desiring. *Educational Philosophy and Theory*, 50(2), 152–162. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1150803>
- Weinberg, S. L., Yacker, N. L., Orenstein, S. H., & DeSarbo, W. (1993). Care and justice moral reasoning: A multidimensional scaling approach. *Multivariate behavioral research*, 28(4), 435-465. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2804_3
- Wilson-Strydom, M., & Walker, M. (2015). A capabilities-friendly conceptualisation of flourishing in and through education. *Journal of Moral Education*, 44(3), 310–324. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1043878>
- Woodland, S. (2016). The art of living in prison: A pragmatist aesthetic approach to participatory drama with women prisoners. *Applied Theatre Research*, 4(3), 223-236. https://doi.org/10.1386/atr.4.3.223_1

- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. <http://doi.org/10.1080/01596300500510252>
- Young, J. J., & Annisette, M. (2009). Cultivating imagination: Ethics, education and literature. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(1), 93-109. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2007.03.003>
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174. <http://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M. (2018). The ethics and politics of precarity: Risks and productive possibilities of a critical pedagogy for precarity. *Studies in Philosophy and Education*, 38(2), 95-111. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9625-4>
- Zembylas, M. (2019). A Butlerian perspective on inclusion: the importance of embodied ethics, recognition and relationality in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 49(6), 727-740. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1607823>
- Zink, R. (2010). Coming to know oneself through experiential education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 31(2), 209-219. <http://doi.org/10.1080/01596301003679727>

ANEXOS



Anexo 1. Informe de la comisión de Ética en la Experimentación Humana y Animal



Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH)

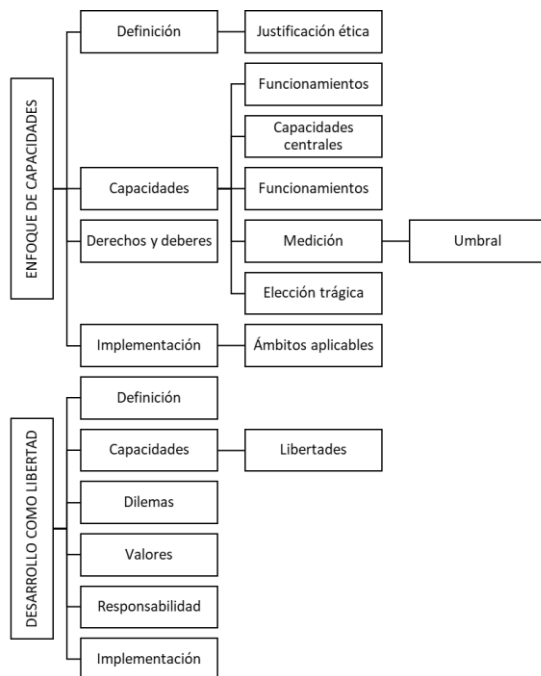
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el día 26-06-2020, acuerda informar favorablemente el proyecto con número de referencia CEEAH 5246 y que tiene por título "Ètica i educació social: anàlisi de la dimensió ètica en la relació socioeducativa" presentado por Xavier Úcar Martínez

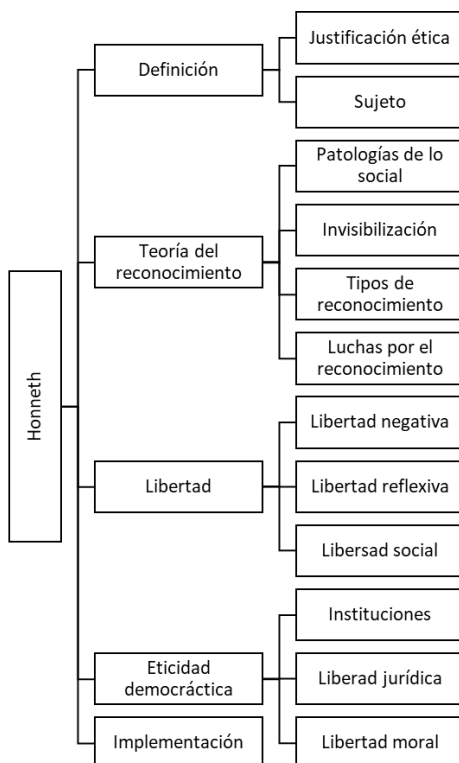
Elaborado: Nombre: Nuria Perez Pastor Cargo: Secretària de la CEEA de la UAB Fecha:  2020.07.01 <small>Universitat Autònoma de Barcelona</small> 10:58:15 <small>Secretaria de la CEEAH</small> Comissió d'Ètica en Experimentació Animal i Humana +02'00'	Aprovado: Nombre: José Luis Molina González Cargo: President de la CEEAH de la UAB Fecha:  2020.07.01 <small>Universitat Autònoma de Barcelona</small> 11:46:50 <small>President de la Comissió d'Ètica</small> www.uab.cat/ceeah
---	--

Anexo 2. Grupo de códigos por autor/a

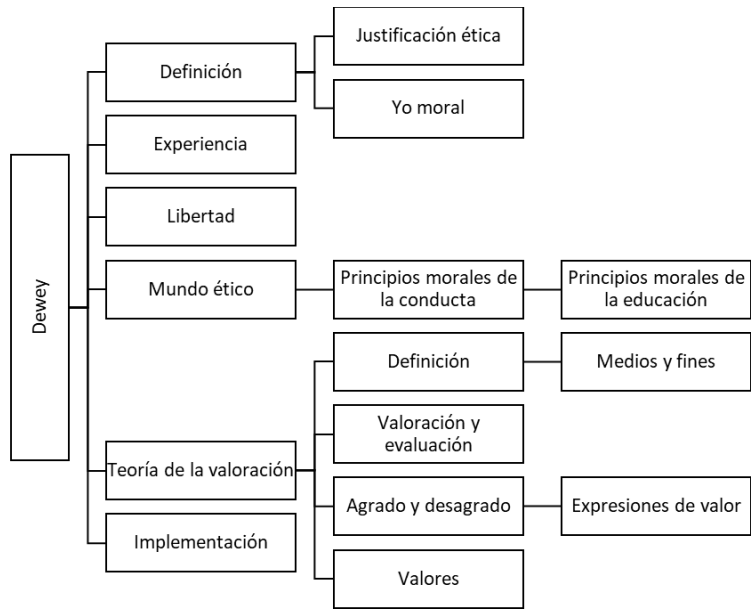
GRUPO DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE SEN Y NUSSBAUM



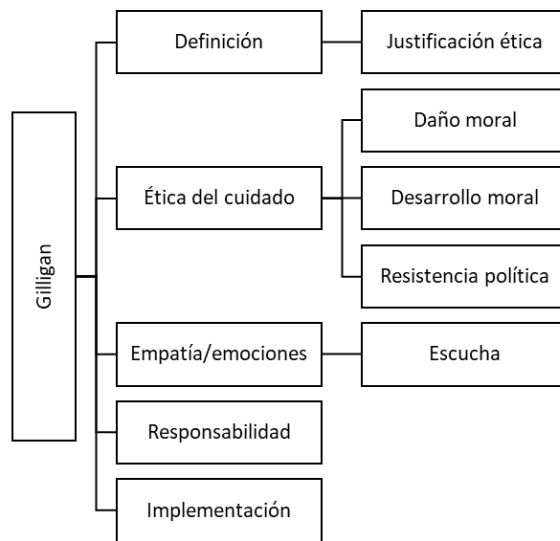
GRUPO DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE HONNETH



GRUPO DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE DEWEY



GRUPO DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE GILLIGAN



GRUPO DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE BUTLER



Anexo 3. Cuestionario de valoración de los *focus group*

VALORACIÓ DE LA SESSIÓ / VALORACIÓN DE LA SESIÓN

Este cuestionario se pasará por Google Forms

De la sessió que hem realitzat, et demano que valoris de l'1 al 6, sent 1 gens encertat i 6 totalment encertat, els següents aspectes de la sessió: // De la sesión que hemos realizado, te pido que valores del 1 al 6, siendo 1 nada acertado y 6 totalmente acertado, los siguientes aspectos de la sesión:

1a. El contingut i els temes de la sessió / El contenido y los temas de la sesión

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1b. Tens algun comentari o proposta de millora sobre aquest aspecte? / Tienes algún comentario o propuesta de mejora al respecto?

2a. La durada de la sessió / La duración de la sesión

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2b. Tens algun comentari o proposta de millora sobre aquest aspecte? / Tienes algún comentario o propuesta de mejora al respecto?

3a. El nombre de participants / El número de participantes

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3b. Tens algun comentari o proposta de millora sobre aquest aspecte? / Tienes algún comentario o propuesta de mejora al respecto?

4a. La dinàmica realitzada / La dinámica realizada

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4b. Tens algun comentari o proposta de millora sobre aquest aspecte? / Tienes algún comentario o propuesta de mejora al respecto?

5a. Les indicacions i guies de la dinamitzadora / Las indicaciones y guías de la dinamizadora

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5b. Tens algun comentari o proposta de millora sobre aquest aspecte? / Tienes algún comentario o propuesta de mejora al respecto?

6a. Els documents i materials facilitats / Los documentos y materiales facilitados

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6b. Tens algun comentari o proposta de millora sobre aquest aspecte? / Tienes algún comentario o propuesta de mejora al respecto?

7. T'ha semblat interessant aquesta trobada? / Te ha parecido interesante este encuentro?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Vols afegir algun comentari o suggerència sobre la sessió? / Quieres añadir algún comentario o sugerencia sobre la sesión?

Anexo 4. Guía de temas de los *focus group*

Guía de temas a tratar en la sesión

Bloque de contenido	Preguntas para guiar la discusión
Axiología de la intervención	¿Cuáles son los principios, valores e ideales que rigen la acción y la relación socioeducativa? ¿Qué relevancia y utilidad tienen en el día a día de la relación? ¿Y los códigos y protocolos éticos?
Formación, desarrollo e identidad del profesional	Hablamos de identidad, desarrollo profesional y formación. ¿Qué aspectos consideráis necesarios para que un/a profesional sea ético? ¿Qué competencias y actitudes son básicas para vosotrxs?
Concepción de la persona	¿Cómo consideráis que tenemos que entender a la persona o personas con las que trabajáis? ¿Qué percepciones tenéis sobre ellas? ¿Cuál de estas concepciones permiten establecer una relación ética?
Escenario de intervención	Sabemos que la experiencia que vive la persona y el contexto afectan a la relación. ¿Qué importancia tiene el contexto de intervención en el establecimiento de una relación socioeducativa ética? ¿Cómo podéis influir en este contexto o modificarlo?
Acción educativa	En el momento de planificar una acción socioeducativa y llevarla a cabo, ¿hacia donde tienen que ir dirigidas estas acciones para garantizar esta relación ética? ¿Qué hacéis vosotrxs como educadorxs?
Encuentro socioeducativo	Pensamos en el momento del encuentro, donde hay una interacción directa con las personas con las que trabajamos. ¿Qué acciones y actitudes permiten que esta interacción sea ética? ¿Por qué? ¿Cómo las ponéis en práctica?

Anexo 5. Carta de presentación para los *focus group*

Apreciada/Apreciado,

Mi nombre es Laura Corbella Molina, educadora social e investigadora predoctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona. El motivo de esta carta es la presentación de la tesis doctoral que estoy realizando en la actualidad, dirigida por el Dr. Xavier Úcar, y la invitación formal a participar en él.

El título del estudio es **“La dimensión ética en la relación socioeducativa: una teoría fundamentada¹⁵”**. Su propósito nace de la necesidad sentida de promover el desarrollo de la dimensión ética en las relaciones socioeducativas.

Este estudio pretende hacer una contribución a la formación y a las prácticas de educadores/as sociales. Se trata de construir una perspectiva educativa que incorpore de manera explícita y tangible la dimensión ética en los corpus metodológicos y en las acciones prácticas de los y las profesionales de la educación social.

Los objetivos del estudio son los siguientes:

Objetivo general:	Objetivos específicos:
Analizar la dimensión ética de las relaciones socioeducativas	<ul style="list-style-type: none">➤ Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.➤ Analizar cómo se desarrolla la dimensión ética en la praxis de la relación socioeducativa desde la perspectiva de los/las educadores/as sociales y las personas acompañadas.➤ Conectar las aportaciones de teoría y práctica en la construcción de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

Para realizar la investigación necesitamos la colaboración de educadores y educadoras sociales que tengan la posibilidad y la motivación para reflexionar conjuntamente sobre diferentes elementos que afectan a la dimensión ética de la relación socioeducativa.

El perfil de las personas participantes es el siguiente: educadoras/educadores sociales que mantengan en la actualidad relaciones socioeducativas (ya sea a nivel individual o colectivo) y que tengan al menos dos años de experiencia profesional en cualquier ámbito de la educación social.

¹⁵ Este estudio está financiado por las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades, Gobierno de España.

El motivo de esta carta es hacerte llegar la invitación formal a participar en el estudio. Esto va a implicar que estarías en disposición de:

- Participar en un grupo de discusión virtual de dos horas de duración aproximadamente con otros profesionales que será registrado en vídeo.

Es posible que, en una fase posterior del estudio, te contactemos para valorar la posibilidad de:

- Realizar una entrevista individual de profundización.
- Facilitar, en la medida posible, una entrevista con alguna persona participante de la relación socioeducativa con la que trabaje de manera habitual.

Estas dos últimas peticiones son voluntarias, puedes participar del grupo de discusión sin necesidad de facilitar las entrevistas individuales. Te preguntaremos más adelante sobre tu voluntad de participar en las siguientes fases del estudio.

Las personas que acepten participar en el estudio deben firmar un consentimiento informado donde se explica de forma detallada las implicaciones y alcance del mismo.

La participación en el estudio es absolutamente voluntaria, lo cual significa que cualquier persona que lo desee puede dejar de participar de él en cualquier momento sin ningún perjuicio.

Los datos recabados son confidenciales. En ningún momento se van a registrar nombres de personas o instituciones, así como cualquier otra información que pueda hacerle identificable.

Los datos obtenidos se van a utilizar con fines académicos y únicamente para la realización de la tesis doctoral y su posible divulgación en medios académicos. Esto implica que los resultados de esta investigación pueden ser publicados, sin identificar a las personas participantes, en diferentes medios de divulgación científica.

Se realizará una devolución de los resultados y conclusiones obtenidos a partir del estudio a las personas participantes, con el fin de contrastar con ellas los hallazgos y fomentar la reflexión y diálogo sobre el tema.

El propósito del estudio persigue la mejora de la práctica profesional. Los resultados siempre van a ir encaminados a un uso ético y responsable de acuerdo con el respeto de los derechos humanos, la dignidad de las personas, la diversidad y la responsabilidad social, que permita la construcción de un conocimiento empírico que lo promueva.

Para cualquier duda, sugerencia o información estoy a tu entera disposición sin ningún tipo de compromiso, encontrarás los datos de contacto más abajo.

Atentamente,

Laura Corbella y Xavier Úcar

Anexo 6. Consentimiento informado (*focus group*)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lea con detenimiento este documento y pregunte cualquier duda que le surja antes de dar su consentimiento.

Usted va a participar en el proyecto de tesis doctoral de Laura Corbella Molina, investigadora predoctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, y dirigida por el Dr. Xavier Úcar. El proyecto quiere dar respuesta a la necesidad expresada desde el ámbito profesional y académico de desarrollar la dimensión ética de la práctica de la educación social. Concretamente, trata de analizar cómo se desarrolla la dimensión ética en la relación socioeducativa.

Si acepta colaborar en esta investigación, le pediremos que participe en un grupo de discusión con otros y otras profesionales de la educación social con el objetivo de reflexionar sobre algunas experiencias profesionales dentro de la relación socioeducativa y discutir con el grupo cómo se llevan a la práctica.

El encuentro del grupo de discusión tiene una duración de 2 horas aproximadamente y será registrado en video. No hay ningún tipo de riesgo en su participación y no está prevista ninguna compensación.

Si decide participar, cualquier información recogida se tratará de manera confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. No se van a recoger nombres de personas, instituciones o cualquier tipo de información que pueda identificarle.

Tanto el consentimiento informado como las grabaciones de audio se mantendrán en un lugar seguro y se destruirán a los 5 años de finalizar la investigación.

Usted no tiene obligación de participar en este estudio. Su participación es completamente voluntaria y puede decidir dejar de hacerlo en cualquier momento. Además, tiene la opción de no responder a cualquiera de las preguntas que se le planteen si no desea hacerlo.

Tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas, solo debe comunicarlo por cualquiera de los canales puestos a su disposición en la hoja informativa. Además, si lo desea, puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de protección de datos personales dirigiéndose a Xavier Úcar Martínez (Xavier.ucar@uab.cat).

También tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de datos (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>), y siempre que lo considere necesario puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (protecció.dades@uab.cat).

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados, sin identificar a las personas participantes, en diferentes medios de divulgación científica. En ningún caso se hará difusión de los videos registrados.

Por este motivo solicitamos su firma:

Yo, _____

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- He decidido participar en el estudio.
- Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera, sin tener que dar explicaciones y sin que haya ninguna repercusión; y que mis datos serán retirados de la investigación inmediatamente.
- Comprendo que puedo ejercer mis derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de protección de datos personales.
- Doy consentimiento para que los resultados de la investigación sean explotados con fines de divulgación científica y sin ánimo de lucro.
- Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio y consiento su grabación en vídeo.

Firma participante

Firma investigadora

Fecha:

Fecha:

Anexo 7. Validación de los guiones de entrevista

VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFESIONALES																
	COMPRESIÓN					RELEVANCIA					UNIVOCIDAD					Cambios y justificaciones
	V1	V2	V3	V4	V5	V1	V2	V3	V4	V5	V1	V2	V3	V4	V5	
P1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	Esta pregunta es descriptiva, se añade cuando para recoger más información sobre la duración de la RS.
P2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	1	4	4	3 validadores han destacado el hecho que sean dos preguntas diferentes en una. Después de revisar la recomendación de V5, se valora pasar la pregunta "Qué representa esta persona para ti ahora" a la pregunta 4. Se descarta porque el "qué representa para ti ahora" trataba de saber si la percepción que tuvo en un primer momento ha ido cambiando con el tiempo. Modificamos esta segunda parte para preguntar: ¿ha cambiado esta primera impresión?
P3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	Las dos preguntas generan confusión a V2 y V5, teniendo en consideración la aportación de V5 y los resultados obtenidos de la fase teórica y la práctica, se mezclan ambos conceptos.
P4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	V5 cuestiona la relevancia de esta pregunta respecto a la dimensión ética. V3 recomienda modificar el redactado y cambiarla al bloque "sobre la relación". Esta pregunta sirve para contextualizar el tipo de relación que han tenido y conocer mejor como ha ido evolucionando. También me da pistas sobre la dinámica de la relación que puedo usar en los bloques posteriores. Es cierto que no tiene que ver con la perspectiva ética, pero se mantiene porque es útil para conocer el contexto.
P5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3 validadores observan que son tres preguntas. Aunque el objetivo de la entrevista semiestructurada es ir profundizando en la conversación e ir adaptándola en función de las respuestas dadas, se separa esta pregunta en tres subpreguntas.
P6	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	V5 propone dar entidad a cada parte de la pregunta como temas específicos en sí mismos. La temática a abordar en esta pregunta es la libertad que tiene la persona a la hora de tomar decisiones y especialmente en casos donde tienen que aplicar algún tipo de decisión substitutiva. Me interesa saber de este tema si se da, cómo se gestiona y el impacto. Por este motivo van en la misma pregunta. Se dividen en subpreguntas. Se añade el comentario de V1, para saber si volvería a tomar la decisión y porqué.
P7	4	4	2	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	2	V5 propone crear un bloque de estrategias de gestión de conflictos. Aunque la propuesta es muy interesante se mantiene la estructura actual ya que el foco del análisis está en las acciones de riesgo, el impacto que tienen y como contribuyen a una acción ética. Se añade una

												explicación sobre qué significa arriesgarse siguiendo la recomendación de V3 y una pregunta específica para saber si repetiría la acción.				
P8	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	Aunque V1 duda sobre el concepto de influir, se considera que esto puede ser positiva o negativamente, y que el educador o la educadora hará la valoración oportuna para su caso. No hay sesgo hacia ninguna de las dos posiciones así que se considera redundante. Respecto al comentario de V2, no se acaba de entender a qué se refiere así que no se realiza ningún cambio. Se añade la posibilidad de que añada un ejemplo siguiendo la indicación de V3. La consideración de V5 sobre abrir un bloque de impacto en la persona es muy interesante. Después de valorar diferentes posibilidades se desestima ya que consideramos más útil que puedan explicar este impacto a través de situaciones concretas, sino se corre el riesgo de que quede un bloque poco vinculado a prácticas concretas.
P9	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4,00	2	Esta pregunta crea varias dudas en las personas validadoras. Después de considerar las diferentes aportaciones, se añade a la pregunta el dónde y el cuándo siguiendo la propuesta de V1, se contextualiza en la relación cambiando el redactado de la última subpregunta siguiendo las indicaciones de V3, y se divide en subpreguntas siguiendo las indicaciones de V4 y V5.
P10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	Esta pregunta tiene como objetivo conocer cómo viven el vínculo los/las educadores/as y cómo los diferentes tipos de vínculo afectan a la persona. Se trata de conocer cómo se gestiona el distanciamiento técnico, la afectividad y la relación interpersonal y cómo esto afecta a nivel ético a la persona, de tal manera que se deja abierto a que cada uno pueda ubicarse en un u otro tipo, por lo que no se añade ningún cambio respecto al comentario de V5. Teniendo en cuenta el comentario de V3, se cambia la primera parte de la pregunta para preguntar concretamente sobre cómo es el vínculo con esta persona.
P11	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	Teniendo en cuenta la sugerencia de V5, se añade una subpregunta a la pregunta 10 para preguntar cómo se construye el vínculo. No se hacen cambios en esta pregunta.
P12	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	V1 comenta que puede haber un sesgo al entender que sí o sí la relación de poder ha afectado de alguna manera. Al preguntar el cómo, también deja espacio a decir que, de ninguna manera, aunque realmente se considera después de trabajar la teoría de Butler toda relación tiene un impacto y cambia la vida de la persona que se tiene delante. Siguiendo la recomendación de V3, se añade una definición sobre qué se entiende como relación de poder. La consideración de V5 se descarta por las justificaciones previamente dadas.
P13	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	Se añade la cuestión del ejemplo siguiendo la sugerencia de V3. Se divide en subpreguntas tal como se ha hecho en preguntas anteriores. Se diferencia la parte de método separando la subpregunta para atender la consideración de V5.

P14	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	4 3 4 4 4	Se añade la petición del ejemplo según la sugerencia de V3. No se cambia de orden para no romper la secuencia vínculo-autoridad-poder de las tres preguntas anteriores.
P15	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	Se desestima la consideración de V3 porque ese contraste se hace en ambos casos con la pregunta 18. Se añade "con ella", siguiendo la consideración de V5.
P16	3 4 4 4 4	4 4 4 4 4	3 4 4 4 4	Se añade "en relación a ella" siguiendo la consideración de V1.
P17	4 4 2 4 4	4 4 4 4 4	4 4 3 4 4	Aun teniendo en cuenta la consideración de V3, no se realiza ningún cambio respecto a los ejemplos porque ya se pregunta sobre una experiencia concreta. Se añade distinción de género siguiendo indicación de V2.
P18	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	Dos validadores hacen comentarios en relación con la concreción de la pregunta. No se realiza ningún cambio porque el objetivo de la pregunta es que los y las profesionales puedan dar su propia definición y añadir cualquier cuestión que consideren relevante.

VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PERSONAS ACOMPAÑADAS																
	COMPRESIÓN					RELEVANCIA					UNIVOCIDAD					Comentario
	V1	V2	V3	V4	V5	V1	V2	V3	V4	V5	V1	V2	V3	V4	V5	
P1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	V1 remarca que puede resultar repetitivo para la persona responder a como se sintió tanto al llegar al recurso como al conocer al/la educador/a, ya que en muchas ocasiones el momento es el mismo. Se mantienen las dos preguntas pero se tiene en cuenta para no volver a formularla en el caso que sea repetitivo.
P2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	Se cambia "como te sentiste" por "qué impresión te causó, atendiendo la sugerencia de V5.
P3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	V3 recomienda modificar el redactado y cambiarla al bloque "sobre la relación". Esta pregunta sirve para contextualizar el tipo de relación que han tenido y conocer mejor como ha ido evolucionando. También me da pistas sobre la dinámica de la relación que puedo usar en los bloques posteriores. Se mantiene porque es útil para conocer el contexto. Se introducen cambios de redactado sugeridos por V3.
P4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	No hay cambios
P5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Aunque la valoración de V5 es interesante, se mantiene el enunciado inicial ya que no preguntamos sobre qué hace el educador, sino qué es importante para la persona, lo haga o no el educador.

P6	4 4 3 3 3	4 4 4 4 3	4 3 2 3 2	Es cierto que son dos preguntas distintas, aunque el objetivo está puesto principalmente en la segunda. Se elimina la primera parte de la pregunta.
P7	4 4 3 4 4	4 4 4 4 4	4 4 3 4 4	No hay cambios
P8	4 4 4 4 2	4 4 4 4 2	4 4 4 4 2	Esta pregunta está valorada por V5 con un 2, aunque el resto de validadores le dan una buena puntuación. V5 sugiere que es muy ambigua, así que se trata de simplificar para que sea más comprensible y unívoca.
P9	4 4 3 4 3	4 4 4 4 4	4 4 3 3 4	se elimina esta pregunta y se integra en la pregunta 10, tal como sugiere V5.
P10	4 3 4 4 4	3 4 4 4 4	2 4 4 4 4	Se cambia el redactado atendiendo las consideraciones de V1 y V3. Respecto al comentario de V1, se pregunta primero si el educador o la educadora es importante para ella y luego el porqué. Se cambia marcado por dejar huella atendiendo la sugerencia de V2. No se contempla pedir un ejemplo porque ya se pregunta porque. Se fusionan pregunta 9 y 10 atendiendo la consideración de V5.
P11	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	4 4 2 4 4	Se añaden los ejemplos de cuestiones que podría cambiar, siguiendo indicaciones de V3.
P12	4 4 3 4 4	4 4 4 4 0	4 4 3 4 4	Se cambia creer por confiar, siguiendo consideraciones de V3 y V5.
P13	4 4 4 4 2	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	Como ya se le pregunta qué tipo de relación tienen anteriormente se elimina la primera parte de la pregunta. Se simplifican los ejemplos atendiendo la sugerencia de V5.
P14	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	No hay cambios, aunque V5 recalca que esta información ya se encuentra en la pregunta 10, aquí se están pidiendo acciones concretas. Por el mismo motivo se descarta el comentario de V3, que pide ejemplos cuando ya se está preguntando por situaciones concretas
P15	3 4 4 4 0	4 4 4 4 0	3 3 4 4 0	esta pregunta hace referencia a la dimensión del cuidado. Me interesa especialmente si identifican la expresión "estar ahí" o es un constructo de los educadores. Siguiendo consideraciones de V1 y V5, cambio atendido por cuidado.
P16	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	4 4 4 4 4	no hay cambios
P17	3 4 4 4 4	4 4 4 3 4	3 4 4 4 4	Cambio "aportado" por "enseñado", siguiendo la sugerencia de V1.
P18	4 4 4 4 0	4 4 4 4 0	4 4 4 4 0	Se cambia el redactado atendiendo las consideraciones de V5. Se les pide que enumeren solo tres aspectos a modo de resumen, como para terminar.

Anexo 8. Guion de entrevista para profesionales

Te voy a pedir que pienses en una relación socioeducativa significativa que hayas tenido con una persona a la que hayas acompañado. Elige una que haya sido relevante para ti y que te haya ayudado a aprender profesional y personalmente.

Sobre la persona:

1. ¿Cuándo y cómo conociste a esta persona?
2. ¿Qué fue lo primero que pensaste cuando la conociste? ¿Ha cambiado esta primera impresión?
3. ¿Qué hiciste para conocer a la persona y su situación?
4. ¿Podrías describir cómo ha ido evolucionando esta relación?

Sobre la acción socioeducativa:

5. ¿Qué significa para ti acompañar o apoyar a esa persona? ¿Cómo la has acompañado? ¿Por qué de esta manera y no de otra?
6. ¿Has tenido que tomar alguna vez una decisión difícil por esa persona? ¿Cómo lo has gestionado? ¿Cómo crees que le afectó? ¿Volverías a tomarla?
7. ¿Has sentido alguna vez que te arriesgabas con alguna de tus acciones? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo lo manejaste? ¿Crees que esto ha tenido un impacto en la persona? ¿De qué tipo? ¿Lo repetirías?
8. ¿Crees que tu forma de ser ha influido alguna vez en tu trabajo con esa persona o con otras personas? ¿Crees que tu manera de ser o de actuar puede cambiar la vida de esa persona? ¿Por qué? ¿Tienes algún ejemplo?
9. En el caso de tu intervención con esta persona o en general ¿sueles reflexionar sobre lo que haces? ¿Qué reflexiones haces, en qué tipo de espacios y en qué momentos? ¿De qué manera influye en tu práctica y en la relación con esa persona?

Sobre la relación:

10. ¿Cómo es el vínculo con esta persona? ¿Es importante para ti tenerlo? ¿Qué implicaciones a nivel profesional, personal y privado te genera este vínculo? ¿Cómo crees que le afecta este vínculo a esta persona?
11. ¿Crees que esta persona creyó en ti, por qué y qué hiciste para ganarte su confianza?
12. ¿Cómo ha afectado la relación de poder en vuestra interacción? ¿Cómo lo has gestionado? ¿Cómo crees que se siente la persona?
13. ¿Crees que la persona se siente respetada, valorada? ¿Cómo lo consigues? ¿Tienes algún ejemplo? ¿Por qué crees que es importante?
14. ¿Qué significa para ti estar ahí para esa persona? ¿Crees que te has preocupado por ella, que la cuidas de alguna manera? Ponme algún ejemplo.
15. ¿Qué has aprendido de ella y con ella?

Sobre tu responsabilidad:

16. ¿Hasta qué punto te sientes responsable de la persona? ¿Puedes decirme cuáles son tus responsabilidades y cuáles no en relación a ella?
17. ¿Alguna vez has sentido que estabas siendo un/a superhéroe/superheroína? ¿Has tenido alguna experiencia en la que hayas ido más allá de tus límites?

Para finalizar: ¿Qué consideras que es una relación socioeducativa ética?

Anexo 9. Guion de entrevista para personas acompañadas

Te voy a pedir que pienses en cómo te sientes en la relación que tienes con tu educador social o educadora social. Si no te sientes cómodo/a respondiendo a alguna de las preguntas, no es necesario que lo hagas.

Sobre el/la profesional:

1. ¿Puedes hablarme sobre cómo fue el momento en que os conocisteis? Qué impresión te causó, cómo te sentiste, cómo ha ido cambiando vuestra relación...

Sobre el acompañamiento:

1. Para qué crees que está él/ella aquí? ¿En qué habéis trabajado y para qué te ha servido?
2. ¿Te sientes acompañado/a o apoyado/a? ¿Qué es importante para ti para que te sientas así?
3. ¿Sientes que has sido capaz de tomar decisiones en esta relación? ¿Podrías darme un ejemplo?
4. ¿Podrías contarme alguna experiencia o momento con tu educador/a que recuerdes especialmente? ¿Qué hicisteis? ¿Cómo te sentiste?

Sobre la relación:

5. ¿Puedes explicarme como es tu relación con esta persona (el trato, la confianza, la presencia...)? ¿Cómo te hace sentir?
6. Confías en él/ella, qué ha hecho para ganarse tu confianza.
7. Qué es lo que más valoras en tu relación con él/ella? ¿Hay algo que te gustaría cambiar en la relación, en el trabajo que habéis hecho juntos, a nivel personal...? ¿Por qué?
8. ¿Sientes que es una persona que está ahí?
9. ¿Qué has aprendido en tu relación con él/ella y cómo te ha cambiado? ¿Qué crees que le has enseñado?

Para acabar:

Después de haber hablado de tu relación con el educador/a ¿Puedes decirme las tres cosas más importantes para ti en esta relación?

Anexo 10. Carta de presentación de las entrevistas

Apreciada/Apreciado,

Mi nombre es Laura Corbella Molina, educadora social e investigadora predoctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona. El motivo de esta carta es la presentación de la tesis doctoral que estoy realizando en la actualidad, dirigida por el Dr. Xavier Úcar, y la invitación formal a participar en él.

El título del estudio es “La dimensión ética en la relación socioeducativa: una teoría fundamentada¹⁶”. Su propósito nace de la necesidad sentida de promover el desarrollo de la dimensión ética en las relaciones socioeducativas.

Este estudio pretende hacer una contribución a la formación y a las prácticas de educadores/as sociales. Se trata de construir una perspectiva educativa que incorpore de manera explícita y tangible la dimensión ética en los corpus metodológicos y en las acciones prácticas de los y las profesionales de la educación social.

Los objetivos del estudio son los siguientes:

Objetivo general:	Objetivos específicos:
Analizar la dimensión ética de las relaciones socioeducativas	<ul style="list-style-type: none">➤ Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.➤ Analizar cómo se desarrolla la dimensión ética en la praxis de la relación socioeducativa desde la perspectiva de los/las educadores/as sociales y las personas acompañadas.➤ Conectar las aportaciones de teoría y práctica en la construcción de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

En una primera fase, os pedimos vuestra colaboración para reflexionar conjuntamente sobre diferentes elementos que afectan a la relación socioeducativa. Ahora nos queremos focalizar en la propia relación y dar voz a sus protagonistas: educadores/as y a las personas a las que acompañan.

El motivo de esta carta es hacerte llegar la invitación formal a participar en el estudio. Esto va a implicar que estarías en disposición de:

- Realizar una entrevista individual de profundización.
- Facilitar, en la medida posible, una entrevista con alguna persona participante de la relación socioeducativa con la que trabaje de manera habitual.

La participación implicaría, para ti y para la persona con la que tienes una relación socioeducativa o la has tenido, asistir a una entrevista individual presencial o virtual de unos 45

¹⁶ Este estudio está financiado por las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades, Gobierno de España.

minutos de duración aproximadamente, que será grabada en audio. Os pasaremos las preguntas de la entrevista con antelación para que podáis revisarlas tranquilamente antes del encuentro.

Por favor, antes de pedirle a la persona con la que tienes una relación socioeducativa que participe en la investigación ten en cuenta:

- Que las personas participantes sean mayores de edad.
- Que las personas participantes tengan el deseo y la disponibilidad para participar de manera libre y voluntaria en el estudio. Para ello, deben poder firmar un consentimiento informado, libre y voluntario.
- Se excluirán aquellas personas que, según la valoración de su educador/a social referente, se encuentren en una situación personal donde su participación pueda implicarle un perjuicio físico, emocional o social.

Las personas que acepten participar en el estudio deben firmar un consentimiento informado donde se explica de forma detallada las implicaciones y alcance del mismo.

La participación en el estudio es absolutamente voluntaria, lo cual significa que cualquier persona que lo desee puede dejar de participar de él en cualquier momento sin ningún perjuicio.

Los datos recabados son confidenciales. En ningún momento se van a registrar nombres de personas o instituciones, así como cualquier otra información que pueda hacerle identificable.

Los datos obtenidos se van a utilizar con fines académicos y únicamente para la realización de la tesis doctoral y su posible divulgación en medios académicos. Esto implica que los resultados de esta investigación pueden ser publicados, sin identificar a las personas participantes, en diferentes medios de divulgación científica.

Se realizará una devolución de los resultados y conclusiones obtenidos a partir del estudio a las personas participantes, con el fin de contrastar con ellas los hallazgos y fomentar la reflexión y diálogo sobre el tema.

El propósito del estudio persigue la mejora de la práctica profesional. Los resultados siempre van a ir encaminados a un uso ético y responsable de acuerdo con el respeto de los derechos humanos, la dignidad de las personas, la diversidad y la responsabilidad social, que permita la construcción de un conocimiento empírico que lo promueva.

Para cualquier duda, sugerencia o información estoy a tu entera disposición sin ningún tipo de compromiso, encontrarás los datos de contacto más abajo.

Atentamente,

Laura Corbella y Xavier Úcar

Anexo 11. Consentimiento informado (entrevistas)

CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS

Lea con detenimiento este documento y pregunte cualquier duda que le surja antes de dar su consentimiento.

Usted va a participar en el proyecto de tesis doctoral de Laura Corbella Molina, investigadora predoctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, y dirigida por el Dr. Xavier Úcar. El proyecto quiere dar respuesta a la necesidad expresada desde el ámbito profesional y académico de desarrollar la dimensión ética de la práctica de la educación social. Concretamente, trata de analizar cómo se desarrolla la dimensión ética en la relación socioeducativa.

Si acepta colaborar en esta investigación, le pediremos que participe en una entrevista individual para profundizar en algunas experiencias de la relación socioeducativa. No se le preguntará por experiencias privadas o personales no relacionadas con el objeto de estudio.

La entrevista tiene una duración de 45-60 minutos aproximadamente y será registrado en video. No hay ningún tipo de riesgo en su participación y no está prevista ninguna compensación.

Si decide participar, cualquier información recogida se tratará de manera confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. No se van a recoger nombres de personas, instituciones o cualquier tipo de información que pueda identificarle.

Tanto el consentimiento informado como las grabaciones se mantendrán en un lugar seguro y se destruirán a los 5 años de finalizar la investigación.

Usted no tiene obligación de participar en este estudio. Su participación es completamente voluntaria y puede decidir dejar de hacerlo en cualquier momento. Además, tiene la opción de no responder a cualquiera de las preguntas que se le planteen si no desea hacerlo.

Tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas, solo debe comunicarlo por cualquiera de los canales puestos a su disposición en la hoja informativa. Además, si lo desea, puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de protección de datos personales dirigiéndose a Xavier Úcar Martínez (Xavier.ucar@uab.cat).

También tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de datos (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>), y siempre que lo considere necesario puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados, sin identificar a las personas participantes, en diferentes medios de divulgación científica. En ningún caso se hará difusión de los videos registrados.

Por este motivo solicitamos su firma:

Yo, _____

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- He decidido participar en el estudio.
- Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera, sin tener que dar explicaciones y sin que haya ninguna repercusión; y que mis datos serán retirados de la investigación inmediatamente.
- Comprendo que puedo ejercer mis derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de Protección de Datos Personales.
- Doy consentimiento para que los resultados de la investigación sean explotados con fines de divulgación científica y sin ánimo de lucro.
- Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio y consiento su grabación en vídeo.

Firma participante

Firma investigadora

Fecha:

Fecha: