

## Resumen

Los últimos discursos en educación social han puesto de manifiesto el creciente interés por desarrollar en profundidad su dimensión ética. Las concepciones de la ética del cuidado toman una relevancia central a la hora de pensar en el papel de la ética de las profesiones sociales y educativas. Este artículo profundiza en la conceptualización teórica y el análisis de las representaciones que los educadores sociales tienen sobre la idea del cuidado educativo como propuesta ética en las relaciones socioeducativas. Para ello, se presenta la propuesta de ética del cuidado de Gilligan y, en dicho marco, se desarrolla un trabajo empírico cualitativo con 14 grupos de discusión de educadores sociales, entrevistas a 19 educadores sociales y a 11 personas con las que han mantenido la relación socioeducativa. Los resultados permiten identificar e implementar prácticas de cuidado en la relación socioeducativa que tienen un impacto directo en el bienestar de aquellas personas, alejándose de una visión asistencialista, paternalista o buenista. A modo de conclusión, se propone el cuidado educativo como una práctica que permite crear escenarios de intervención que fundamenten una mirada ética en la relación socioeducativa.

## Palabras clave

Ética del cuidado, relación socioeducativa, Gilligan, ética aplicada, educación social.

## Is education care? Educational care as an ethical practice in the socio-educational relationship

*Recent discourses on social education have highlighted a growing interest in developing the ethical dimension. Concepts of the ethics of care are key when thinking about the role of ethics in the social and educational professions. This article discusses the theoretical conceptualisation and analysis of representations that social educators have of the idea of educational care as an ethical component of socio-educational relations. To this end, Gilligan's proposal regarding the ethics of care is discussed. Within this framework, moreover, a qualitative empirical study was carried out through 14 focus groups of social educators and interviews with 19 social educators and 11 people with whom they have maintained a socio-educational relationship. The results enable us to identify and implement care practices within the socio-educational relationship that have a direct impact on the well-being of these people, eschewing the welfare-based, paternalistic or "good-hearted" approaches. In conclusion, educational care is proposed as a practice that makes it possible to create scenarios for intervention based on an ethical view of the socio-educational relationship.*

## Keywords

*Ethics of care, socio-educational relationship, Gilligan, applied ethics, social education.*

## Cómo citar este artículo:

Corbella Molina, L. y Úcar, X. (2024).

¿Educar es cuidar? El cuidado educativo como práctica ética en la relación socioeducativa.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 84, p. 39-55.



ISSN 2339-6954

## ▲ Introducción

Los últimos discursos en educación social ponen de manifiesto el creciente interés por desarrollar en profundidad la dimensión ética (Borges y Cid, 2021; Campillo et al., 2014; Corbella y Úcar, 2019; Dueñas, 2022; Rubio, 2022; Vilar, 2021; 2013). Muestra de ello es la aparición de comités de ética en los colegios profesionales que permiten generar espacios de reflexión para orientar la práctica. Se habla de la necesidad de crear una cultura ética en las organizaciones y de generar prácticas que ayuden a pensar cómo implementar los modelos teóricos que sustentan una ética aplicada a la educación social (Vilar, 2021).

### La educación social es una profesión con responsabilidades y oportunidades éticas

La educación social es una profesión con responsabilidades y oportunidades éticas, puesto que trata de influir en la vida de las personas a través de la creación de vínculos socioeducativos; algo que puede tener impacto en su bienestar (Canimas, 2020). Nuestra profesión, como otras del ámbito social, se mueve en contextos de alta volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (Fadel et al., 2016; Longás y Vilar, 2019; Panthalookaran, 2022). Esto hace que las situaciones educativas que enfrentan los y las profesionales les supongan retos éticos y requieran de una capacitación técnica y ética que les permita dar respuestas cada vez más adaptadas a las situaciones únicas que se les presentan.

En la educación social las cuestiones éticas se han abordado desde diferentes perspectivas: teórico-filosóficas, técnicas y relacionales (Cleary, 2020; Corbella y Úcar, 2019). La filosofía moral es el campo que más se ha ocupado de la ética, aunque su principal crítica es la dificultad de aplicación práctica a situaciones concretas. Por eso se elaboran éticas aplicadas, que permiten dar respuestas a los problemas éticos concretos que presentan las profesiones sociales. De las éticas aplicadas surgen las visiones profesionalistas y técnicas, que ayudan a establecer los límites y estándares éticos de la profesión y es, a partir de ellas, que se construyen los códigos deontológicos, los códigos éticos, los protocolos, etc. El establecimiento de normas y estándares generales a través de este tipo de documentos ayuda a generar un marco de actuación ética acotado, pero es eso, precisamente, lo que hace también que no se pueda dar una respuesta específica a situaciones éticamente complejas que se dan en la cotidianidad de la práctica socioeducativa. Por este motivo, surgen discursos relacionados con una visión práctica y relacional, en los que se aborda la ética como un ejercicio cotidiano de la profesión, que trata de ofrecer referencias para repensar las actuaciones y las relaciones socio-educativas desde la práctica.

El presente trabajo trata de hacer una aportación teórico-práctica a esta última perspectiva. Este estudio se centra en la relación socioeducativa, entendida como aquella interacción en la que un educador o educadora social genera una relación con la persona a la que acompaña para que esta última se dote de los conocimientos, capacidades y recursos para vivir una vida digna (Úcar, 2021). De manera específica, se focaliza en las relaciones de cuidado que surgen de este tipo de vinculación entre el educador social y la persona a la que acompaña.

En las diferentes corrientes de la educación social, se pueden distinguir vertientes asistencialistas o profesionalizadas (Añaños-Bedriñana, 2012). Históricamente en España, las relaciones desarrolladas por las profesiones sociales han estado teñidas de una visión asistencialista, en las que los y las profesionales suelen ejercer un rol de poder desequilibrado (Úcar, 2016). En este marco el cuidado lo dispensa el profesional que tiene el poder y la responsabilidad de cuidar, mientras que la persona acompañada tiene unas carencias que la hacen susceptible de ser cuidada. No obstante, en los últimos treinta años, como resultado de la profesionalización de la educación social y de los esfuerzos de sus profesionales por alejarse de la beneficencia, se ha producido un cambio de paradigma que se funda en las capacidades, los derechos ciudadanos y el buen trato (ASEDES y CGCEES, 2007). En este nuevo marco, la relación de cuidado que implica la vinculación socioeducativa no puede entenderse desde este rol de poder desequilibrado, y tampoco los cuidados que se derivan de ella. A pesar de todo, hay que señalar que este cambio de paradigma no está exento de dilemas éticos relacionados con la agencia, la libertad, la autonomía y la responsabilidad, y la interdependencia y el cuidado.

La pregunta que guía este trabajo es: ¿cómo se puede definir e incorporar la ética del cuidado en la relación socioeducativa desde una visión profesionalizada? Para darle respuesta, es necesario definir qué significa cuidar en la educación social actual y ver si las denominadas *éticas del cuidado* pueden ofrecer algo de luz. El objetivo del estudio es analizar las representaciones que educadores y educadoras sociales tienen sobre el cuidado y las formas en que lo ponen en práctica en las relaciones socioeducativas a partir de las propias perspectivas de los profesionales y las personas a las que acompañan. Para desarrollar dicho análisis se define la ética del cuidado desde las ideas de Carol Gilligan, y se realiza un trabajo de investigación empírico, en el que se pregunta a educadores y educadoras sociales sobre sus propias definiciones del cuidado. Se pregunta, asimismo, a las personas con las que han mantenido las relaciones socioeducativas qué es lo que las hace sentirse cuidadas. Todo esto permite concretar una definición teórica y práctica de lo que significa ejercer un cuidado educativo, desde una perspectiva ética alineada con los valores y principios de la educación social.



Como resultado de la profesionalización de la educación social y de los esfuerzos de sus profesionales por alejarse de la beneficencia, se ha producido un cambio de paradigma que se funda en las capacidades, los derechos ciudadanos y el buen trato

¿cómo se puede definir e incorporar la ética del cuidado en la relación socioeducativa desde una visión profesionalizada?

## La ética del cuidado de Gilligan

La teoría de Gilligan ofrece una perspectiva del cuidado que resulta útil para definir la función de cuidado en la educación social. A continuación, se presentan las bases de su teoría, su complementariedad con los enfoques de justicia y las prácticas de cuidado que se derivan de su ética.

### Las bases éticas del cuidado según Gilligan

La ética del cuidado de Gilligan (2011) parte de la base de que todas las personas son vulnerables. A través de esta concepción, la autora invita a cambiar las visiones de las personas, para pasar de verlas como seres totalmente autónomos a verlas desde una posición de interdependencia, donde unas necesitan a otras (Gilligan, 1993).

Gilligan se basa en los estudios de Kohlberg para apuntar que un enfoque ético basado en la justicia no es suficiente para el desarrollo moral de las personas. A través de su trabajo, concluyó que, en los estudios sobre desarrollo moral orientados a la justicia, el cuidado no se tenía en cuenta porque pertenecía a la esfera privada de las personas, que es donde las mujeres se han ubicado tradicionalmente (Gilligan, 2013). Afirma que el cuidado se ha relegado a las labores femeninas, por lo que desde discursos patriarcales se cataloga como una ética femenina, es decir, solo para las mujeres. Desde el punto de vista de Gilligan, esta perspectiva puede llevar a los hombres a no responsabilizarse del cuidado y a las mujeres a olvidar sus derechos (Gilligan, 2011).

**Gilligan propone que la universalización del cuidado sea una ética y un interés humano**

Con su propuesta de una ética del cuidado, Gilligan quiere demostrar que la orientación al cuidado no es una falta de capacidad de razonamiento abstracto que no permite ver lo que es justo, sino una virtud humana. Por este motivo, Gilligan propone que la universalización del cuidado sea una ética y un interés humano: “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).

**Identifica una ética de la responsabilidad basada en la conciencia, la interconexión y las relaciones no jerárquicas**

### El enfoque de desarrollo moral orientado al cuidado

A través de sus estudios, Gilligan (1993) identifica una ética de la responsabilidad basada en la conciencia, la interconexión y las relaciones no jerárquicas. En esta ética, la violencia es un hecho extraño y las relaciones parecen seguras. 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; Okano, 2016; Pikhari-

tová, 2017; Ramos, 2011; Vikan et al., 2005). Aun así, sienta las bases de un nuevo paradigma ético en el desarrollo moral y las relaciones humanas.

Desde su enfoque y en relación con la deliberación moral, la ética del cuidado de Gilligan (1993) parte de la conciencia de la conexión entre las personas y la responsabilidad que se deriva. Desde su punto de vista, la ética implica reconocer que hay una relación que existe, más allá de si dicha relación es justa o no. En este proceso lo importante es comunicarse entre las personas para resolver los conflictos. Es decir, cuando se afrontan conflictos éticos no se trata de razonar qué es lo más justo, sino de dar una respuesta que permita mantener la relación y sostener a la persona. 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 tanto a las relaciones interpersonales como a la reflexión ética sobre los problemas y dilemas morales. Implica no solo atender a las personas y reflexionar sobre los valores y derechos en conflicto, sino que, además, hay que analizar las consecuencias, responsabilidades y deberes que se derivan de esa relación, teniendo en cuenta a todas las personas implicadas.

Si nos fijamos en las diferencias entre el enfoque de justicia y el enfoque de cuidado, observamos que mientras que la justicia se relaciona con la razón; el cuidado lo hace con las emociones, el cuerpo y las relaciones (Gilligan, 2013). El cuidado, para Gilligan, establece una ética relacional que tiene una visión encarada al abordaje de los conflictos de opresión y abandono (Gilligan, 2013). No obstante, a partir de los estudios de Gilligan y en reconocimiento a su trabajo, Kohlberg (preursor del desarrollo moral orientado a la justicia) acaba añadiendo el amor responsable, el cuidado o el altruismo a sus estadios de desarrollo moral (Gozálvez y Jover, 2016).

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



## Prácticas para una ética del cuidado

Para Gilligan, el ideal de cuidado es una actividad de relación donde se responde a las necesidades de las personas y se cuida del mundo a través de una red de relaciones que sostienen a todos los individuos. 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).

**Cuidar implica prestar atención, ver, escuchar y buscar diferentes formas de responder con respeto, desde una perspectiva contextual, relacional e interdependiente**

**Teniendo en cuenta la propuesta moral que Gilligan propone, la ética del cuidado es una teoría de gran aplicabilidad práctica en las relaciones socioeducativas**

Para poner en práctica la ética del cuidado, Gilligan apunta que no debemos preguntarnos cómo ganamos capacidad de cuidado, sino cómo conseguimos el entendimiento mutuo, cómo podemos empatizar con el punto de vista del otro y cómo podemos querer al otro (Gilligan, 2011). De esta manera, cuidar implica prestar 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 su práctica se centra en la particularidad de las situaciones, 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; Conradi, 2015; Moreno y Sastre, 2000; Orr, 2014; Pikhartová, 2017; Pulcini, 2016; Rhodes, 1985). 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 diálogo, la empatía, la capacidad de respuesta, la reciprocidad, la receptividad, etc. (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).

Teniendo en cuenta la propuesta moral que Gilligan propone, la ética del cuidado es una teoría de gran aplicabilidad práctica en las relaciones socioeducativas. Esto es así (1) porque las relaciones interpersonales son el contexto donde el cuidado se da y se recibe, (2) porque permite repensar las relaciones y las respuestas que se dan a las necesidades humanas y (3) porque ofrece un enfoque contextual y social susceptible de utilizarse en las políticas y prácticas sociales (Adams, 2015; Campbell, 2015).

## **La investigación empírica: metodología**

Para analizar las representaciones que educadores y educadoras sociales tienen sobre el cuidado y las formas en que lo ponen en práctica en las relaciones socioeducativas, se aplica un enfoque metodológico cualitativo y se divide en dos fases secuenciales. En primer lugar, se realizan grupos de discusión con educadores y educadoras sociales en los cuales se identifican los discursos emergentes sobre el cuidado referidos a diferentes dimensiones de la ética en la relación socioeducativa. En segundo lugar, se profundiza en la cuestión del cuidado a través de entrevistas a los y las protagonistas de las relaciones socioeducativas (educadores sociales-personas acompañadas).

Este estudio ha sido evaluado favorablemente por el Comité de Ética para la Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona con número de referencia CEEAH 5246.



## Los grupos de discusión

Los grupos de discusión se realizan en formato online, tienen una duración de dos horas y se graban en vídeo. En esta fase se utiliza una guía de temas validada a través de una prueba piloto donde se pregunta por las cuestiones éticas de las seis grandes dimensiones de la relación socioeducativa (Corbella, 2023): 1) Axiología de la intervención, 2) Formación, desarrollo e identidad profesional, 3) Concepciones sobre la persona acompañada, 4) Escenario socioeducativo, 5) Acción socioeducativa y 6) Encuentro socioeducativo.

En total se realizan 14 grupos de discusión en los cuales participan 56 profesionales de la educación social que trabajan en los tres grandes ámbitos de la educación social en España (Arnaud et al., 2019): el 59% proviene de la educación social especializada (ESE); el 27% de la educación social comunitaria, animación sociocultural y pedagogía del ocio (CAO) y el 14% de la educación las personas adultas, formación a lo largo de la vida y universidad (EPF). Del conjunto de participantes, el 68% tenían más de 10 años de experiencia, el 16% entre 6 i 9 años y el 16% restante entre 0 y 5 años de experiencia. Por último, el 52% eran mujeres y el 48% hombres.

En el cuadro 1 se presenta la relación de grupos de discusión, participantes y códigos de identificación.

**Cuadro 1.** Grupos de discusión y participantes

Grupo de discusión	Número participantes	Ámbitos de intervención	Código participante
1	5	ESE, EPF	FG01, FG02, FG03, FG04, FG05
2	4	ESE, EPF	FG11, FG12, FG13, FG14
3	5	ESE, CAO	FG21, FG22, FG23, FG24, FG25
4	4	ESE	FG31, FG32, FG33, FG34
5	4	ESE, EPF, CAO	FG41, FG42, FG43, FG44
6	2	EPF	FG51, FG52
7	5	ESE, CAO, EPF	FG61, FG62, FG63, FG64, FG65
8	2	ESE, CAO	FG71, FG72
9	4	ESE, CAO, EPF	FG81, FG82, FG83, FG84
10	5	ESE, EPF	FG91, FG92, FG93, FG94, FG95
11	5	CAO, EPF	FG101, FG102, FG103, FG104, FG105
12	5	CAO, ESE	FG111, FG112, FG113, FG114, FG115
13	3	ESE, CAO	FG121, FG122, FG123
14	3	ESE, EPF	FG131, FG132, FG133

Fuente: Elaboración propia.

## Las entrevistas

Las entrevistas a educadores y educadoras sociales y personas acompañadas permiten, en primer lugar, acceder a sus propias percepciones y 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 a las personas participantes en la relación socioeducativa, para recoger de forma personalizada su experiencia y percepción sobre las concepciones del cuidado en las relaciones socioeducativas. Para ello, se utiliza un guion de entrevista semiestructurada validado por expertos que se focaliza en las cuestiones surgidas en los grupos de discusión. En el guion de la entrevista, se pregunta a los educadores sociales sobre su conceptualización, función y práctica del cuidado y a las personas acompañadas sobre su percepción y experiencia de cuidado en la relación socioeducativa.

En total se realizan 30 entrevistas semiestructuradas (cuadro 2). El contacto se hizo directamente con los profesionales que participaron en los grupos de discusión. De estas entrevistas, 11 son entrevistas a binomios educador social – persona acompañada, y 8 entrevistas complementarias a educadores sociales de los ámbitos de más difícil acceso a la persona acompañada, ya sea por su situación de vulnerabilidad o por su capacidad de dar consentimiento informado (por ejemplo, niños y niñas en situación de riesgo, personas supervivientes de violencia de género, personas en centros cerrados, etc.), renunciando, en este caso, a las visiones de las personas participantes de la relación socioeducativa.

**Cuadro 2.** Entrevistas y participantes

Relación socioeducativa	Código profesional	Código persona acompañada	Ámbito de intervención
RS1	RSE1	RSP1	CAO
RS2	RSE2	RSP2	ESE
RS3	RSE3	RSP3	ESE
RS4	RSE4	RSP4	CAO
RS5	RSE5	RSP5	ESE
RS6	RSE6	RSP6	CAO
RS7	RSE7	RSP7	ESE
RS8	RSE8	RSP8	CAO
RS9	RSE9	RSP9	ESE
RS10	RSE10	RSP10	ESE
RS11	RSE11	RSP11	ESE
RS12	RC12	-	ESE
RS13	RC13	-	CAO
RS14	RC14	-	ESE
RS15	RC15	-	ESE
RS16	RC16	-	ESE
RS17	RC17	-	CAO
RS18	RC18	-	ESE
RS19	RC19	-	ESE

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis de los resultados

El análisis de los datos recogidos en los grupos de discusión y las entrevistas se realiza a partir de las transcripciones de las entrevistas con el software Nvivo 12. En ambos procesos, se codifican todas las menciones al cuidado. Posteriormente, se realiza un análisis de contenido temático, en el cual se identifican las concepciones, definiciones y acciones de cuidado que llevan a cabo los educadores y las educadoras sociales desde la perspectiva de los y las profesionales y la de las personas acompañadas.



## Resultados

A continuación, se presentan las concepciones de educadores y educadoras sociales sobre el cuidado en su acción socioeducativa. Seguidamente, se recoge la definición que dan sobre el cuidado en su práctica. Por último, se presentan las principales acciones de cuidado que tanto educadores y educadoras sociales como las personas acompañadas valoran como útiles y éticas en su relación socioeducativa.

### Concepciones profesionales sobre el cuidado en la educación social

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 interdependencia. La primera surge de las reticencias de algunos educadores sociales respecto el hecho de cuidar. Creen que cuidar no es tarea suya 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 cudes 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. [...] Esa idea de sentirse próximos, para ellos es cuidarlos, si para ellos lo es en vez de proximidad, pues tampoco pasa nada.

## Definición de una perspectiva educativa del cuidado

Desde esta segunda perspectiva, vinculada a un cuidado educativo y alejándose de la primera acepción asistencialista, los educadores y las educadoras sociales definen, a través de los grupos de discusión, lo que es para ellos cuidar desde un punto de vista socioeducativo:

### *a) 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, su tarea consiste en 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.

### *b) 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 respetan y que 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.

c) *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.



Mostrar interés implica acercarse 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. No solo esperar a que sea la propia persona la que acuda al servicio o contacte con el educador o la educadora social.

d) *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 *lait motif* que tengo en la intervención, que es que trabajamos con vasijas de barro. Quiere decir que en los contextos de vulnerabilidad en que nos movemos, yo creo que más que nunca tenemos que tener muchísima sensibilidad y muchísimo tacto.

Para los educadores y las educadoras sociales significa tener en consideración las experiencias que hacen 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. 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).

## Acciones del cuidado educativo como función profesional

En las entrevistas, los educadores i educadoras sociales reconocen que cuidan de las personas, y todas las personas acompañadas afirman que se sienten cuidadas. De ambos discursos (profesional y persona acompañada) podemos identificar prácticas de cuidado que se vinculan a las funciones de las que se hablaba en los grupos de discusión: acogida, presencia, interés y atención. Junto a cada acción, se identifica qué profesional/persona acompañada la nombró (RSE y RC para profesionales y RSP para personas acompañadas).

*a) Acciones para sostener y acoger:*

- Dar consuelo y sostén emocional cuando lo necesitan (RSE1, RSE3, RSE7, RC18, RSP7, RSP9).
- Ofrecer apoyo, recursos y soluciones cuando tienen problemas o necesidades (RSE7, RC14, RC16, RC17, RC19, RSP1, RSP2, RSP5, RSP8, RSP9, RSP10, RSP11).
- Hacer que se sientan bienvenidas y acogidas (RSE3, RC16, RSP3, RSP8).

*b) Acciones para estar presente:*

- Acudir a eventos importantes de su vida y/o de su día a día (RSE1, RSE7, RSP7).
- 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, RSP8, 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, RSE11, RC13, RC15, RC17, RSP5, RSP11).

*c) 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).

*d) Acciones para poner atención y dar buenos tratos:*

- Construir y cuidar el vínculo socioeducativo con la persona (RSE2, RSE6, RSE9, RSP4, 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 en un contexto adecuado, por ejemplo (RSE3, RSE10, RC14, RC16, RSP11).
- Favorecer un espacio de confianza mutua, donde la persona se sienta segura y no juzgada (RSE4, RSE7, RSE11, RC17, RC18, RSP9).
- Mostrar empatía, demostrar que la persona es importante, reconocer sus emociones, su situación y validarla (RSE7, RSE10, RC12, RC13, RC14, RC16, RC17, RSP7).



Sin embargo, algunos educadores y educadoras sociales advierten de la importancia de que este cuidado no genere dependencia (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).

## Discusión y conclusiones

A través de este artículo se ha revisado la conceptualización teórica del cuidado de Gilligan y las representaciones prácticas del cuidado que se dan desde la educación social. Esto permite definir las relaciones socioeducativas desde su función acogedora para dar respuesta a sus necesidades y permite pensar prácticas y acciones socioeducativas éticas (Adams, 2015; Campbell, 2015).

La primera conclusión que se deriva del estudio da respuesta a la necesidad de delimitar una conceptualización del cuidado desde lo educativo, que asuma la función acogedora de la profesión evitando caer en actitudes paternalistas, asistencialistas o buenistas. En un intento de despojar del asistencialismo a la educación social, sus profesionales han tratado de asumir una posición aséptica respecto a la afectividad y las funciones de cuidado de la profesión. Prueba de ello está en las visiones contrapuestas detectadas en el estudio, que coinciden en cierta manera con las perspectivas asistencialistas y profesionalizadoras de la educación social (Añaños-Bedriñana, 2012). Por este motivo, pensar y definir el cuidado desde la perspectiva moral de Gilligan (2011, 2013), permite posicionarse en unas relaciones socioeducativas que ofrecen un espacio de acogida, de cuidado y de reconocimiento propio de las relaciones humanas, pero alejadas de cualquier actitud de beneficencia.

La primera conclusión que se deriva del estudio da respuesta a la necesidad de delimitar una conceptualización del cuidado desde lo educativo, que asuma la función acogedora de la profesión evitando caer en actitudes paternalistas, asistencialistas o buenistas

El cuidado, visto desde un punto de vista teórico y práctico, puede ser una virtud y un interés humano (Gilligan, 2013), y también una función y una práctica profesional, que responsabiliza a los educadores y las educadoras sociales de las consecuencias y deberes derivados de la relación y que previene experiencias y sentimientos de abandono por parte de las personas acompañadas. Cuidar permite plantear escenarios de intervención desde una mirada ética en la relación socioeducativa centrados en la vulnerabilidad, la interdependencia y el buen trato. En este sentido, la definición que dan los educadores y las educadoras sociales va en la línea de la definición propuesta por Gilligan (2011). En el ámbito de la educación social, cuidar es sostener y acoger; es estar presente; es mostrar interés; y es, por último, dar atención y buen trato.

Pero no solo se ha podido revisar cómo el cuidado socioeducativo es una función profesional vinculada a la ética, fundamentada teóricamente y reconocida a nivel práctico. A través de los resultados obtenidos, se demuestra que es posible implementar prácticas de cuidado, lo que Gilligan definía como actividades de cuidado, desde una visión profesional y educativa, que tienen un impacto directo en el bienestar de las personas, tal como ellas mismas han reconocido. Estas prácticas se ubican en el día a día, en la emocionalidad, la presencia, el interés y la atención. Actividades prácticas y sencillas tales como, entre muchas otras: acompañar en días importantes, ofrecer apoyo emocional, dar respuesta a las necesidades, estar disponible, tener una buena comunicación verbal y no verbal, dedicar tiempo a la persona, ofrecer un gesto amable, confiar en la persona, o mostrar empatía. Estas prácticas promueven una serie de virtudes profesionales que permiten establecer relaciones socioeducativas éticas con las personas.

**Asumir en la propia práctica la definición teórico-práctica del cuidado educativo permite desarrollar un sentido de responsabilidad profesional y, también, crear una cultura ética orientada al cuidado y las relaciones en la educación social**

Asumir en la propia práctica la definición teórico-práctica del cuidado educativo permite desarrollar un sentido de responsabilidad profesional y, también, crear una cultura ética orientada al cuidado y las relaciones en la educación social (Muñoz, 2010; Vilar, 2021). De esta forma y a modo de propuesta, invitamos a los educadores y las educadoras sociales a buscar formas reflexivas de implementar un cuidado educativo a nivel individual, institucional y comunitario. Esto permitirá tomar conciencia de cómo implementan la función de cuidado y qué actividades de cuidado pueden llevar a cabo en su día a día para cuidar a la persona a la que acompañan. Por otro lado, también les invitamos a aplicar el autocuidado profesional, para no caer en situaciones de autosacrificio que pueden llegar a causar *burnout* (Ramos, 2011).

Laura Corbella Molina  
Profesora lectora

Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad Autónoma de Barcelona  
laura.corbella@uab.cat

Xavier Úcar  
 Catedrático de Pedagogía Social  
 Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social  
 Universidad Autónoma de Barcelona  
 xavier.ucar@uab.cat



## Bibliografía

- 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>
- Añaños-Bedriñana, F. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 119-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890006>
- ASEDES [Asociación Estatal de Educación Social] & CGCEES [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>
- Borges, C. & Cid, X. M. (2021). Ingredientes éticos en la educación social: el respeto como mandato de sus profesionales. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (60), 187–207. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.60.927](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.927)
- 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. & 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>
- Canimas, J. (2020). *Ètica aplicada a l'Educació Social*. UOC.
- 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. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.004>
- 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. (2023). *La dimensión ética en la relación socioeducativa: una teoría fundamentada* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/688698>
- 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/rlljae/article/view/356324>

- 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>
- Dueñas, J. (2022). La ética como una herramienta de futuro. *Revista de Educación Social*, 35, 188-191.
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Traducción Portal Educarchile.
- 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>
- 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 XXI*, 19(1), 311-330. <http://doi.org/10.5944/educXXI.15588>
- 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>
- Longás, J. & Vilar, J. (coord). (2019). *La Pedagogía Social y la Educación Social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?* Universidad Ramon Llull.
- Medina 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>
- Moreno, M. & Sastre, G. (2000). Repensar la ética desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 35-48.
- 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>
- O'Dowd, O. (2012). Care and abstract principles. *Hypatia*, 27(2), 407-422. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01244.x>
- 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>
- 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>
- Panthalookaran, V. (2022). Education in a VUCA-driven World: Salient Features of an Entrepreneurial Pedagogy. *Higher Education for the Future*, 9(2), 234-249. <https://doi.org/10.1177/23476311221108808>
- 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>

- Pulcini, E. (2016). Ethics of care and emotions. *Ética & Política/Ethics & Politics*, 18(3), 121-131.
- 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, S. (2011). La ética del cuidado: valoración crítica y reformulación. *Revista Laguna*, 29, 109-122. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12671>
- 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>
- Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management Research Review*, 35(3-4), 260-271. <https://doi.org/10.1108/01409171211210154>
- Rubio, D. (2022). Ética transversal a la Educación Social. El compromiso de los/las profesionales. *Revista de Educación Social*, 35, 201-208.
- 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>
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Editorial UOC.
- 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>
- 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. (2021). Alguns criteris per construir la cultura ètica de les organitzacions. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 7-11. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/390350>
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la Educación Social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.

