

# RECONOCIMIENTO Y DON EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

## RECOGNITION AND TALENT IN SOCIAL EDUCATION

---

---

*Xus Martín García<sup>a\*</sup>, Josep Maria Puig Rovira<sup>a</sup> y Mónica Gijón Casares<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 29 de diciembre de 2017 y 25 de mayo de 2018

*Resumen:* El artículo que presentamos se acerca a la pedagogía desde la idea de altruismo y ayuda mutua en contextos de vulnerabilidad. Una propuesta que, más allá de la lógica clásica de asistencia y acompañamiento a las personas en situación de exclusión, les reconoce su capacidad de ayudar a otros. Desde la óptica del don, la pedagogía no se conforma con la compensación y la restitución de derechos vulnerados, sino que apunta al reconocimiento de la capacidad de contribuir como dinamismo formativo y cívico.

La antropología clásica describe el don como la lógica *dar, recibir y devolver* de los intercambios sociales. La sociología contemporánea como fenómeno de humanización y reconocimiento, capaz de contrarrestar los efectos de la lógica instrumental, la racionalidad calculadora y la mercantilización en las sociedades modernas.

El artículo describe cómo una pedagogía que apunta al reconocimiento se construye por medio de un dinamismo de doble don: la relación y las prácticas de altruismo. La pedagogía requiere relaciones de confianza y exigencia que empoderen a las personas, así como prácticas que promuevan la colaboración y permitan contribuir a la comunidad, como el aprendizaje servicio.

*Palabras clave:* don, reconocimiento, aprendizaje servicio, ayuda mutua.

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universitat de Barcelona.

\* Correspondencia: Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. España.

E-mail: xusmartin@ub.edu



*Abstract:* The article approaches pedagogy from the idea of altruism and mutual help in contexts of vulnerability. A proposal which goes beyond the classical logic of assistance and support to the people who are socially excluded, and which recognises their ability to help others. Seen from the gift perspective, this type of pedagogy is not limited to compensating and restoring rights that have been violated but also recognises the capacity to contribute as a formative and civic dynamic.

Classical anthropology describes the gift as a logic based on the dynamic of *giving, receiving and reciprocating* in social relationships. In contemporary sociology it is seen as a phenomenon of humanization and recognition, which is able to counteract the effects of instrumental logic, calculating rationality and commodification in modern societies.

The article describes how a pedagogy aimed at recognition is built through a double-gift dynamism: the relationships and the practices of altruism. It requires trusting and demanding relationships that empower people, and practices that promote collaboration and enable contributions to the community, such as service learning.

*Keywords:* gift, recognition, service learning, mutual assistance.

## 1. PEDAGOGÍA E INCLUSIÓN SOCIAL: MIRADAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN

La finalidad de este artículo consiste en mostrar la fuerza que el altruismo y la ayuda mutua tienen en el desarrollo individual de personas que se encuentran en riesgo de exclusión, así como en la construcción de redes sociales que favorezcan su integración en la comunidad.

Es evidente que en las últimas décadas se ha llevado a cabo un avance significativo en los discursos pedagógicos, las propuestas educativas y las políticas públicas orientadas a la inclusión. Sin embargo, el esfuerzo por comprender en profundidad las situaciones de injusticia y de marginación no siempre ha supuesto mejoras reales en la vida de las personas cuyos derechos han sido vulnerados. En ocasiones, el análisis macroscópico ha quedado excesivamente centrado en el diagnóstico social que, si bien resulta imprescindible, no es suficiente para combatir las causas ni tampoco los efectos negativos que la desigualdad genera en el desarrollo individual, social y cultural de las personas.

La crítica a las debilidades estructurales de un sistema social que produce marginación puede contribuir a revictimizar a las víctimas (Núñez, 2010; Sáez, 2003). Para que no se produzca esta situación es imprescindible diseñar propuestas orientadas a superar las barreras que impiden a amplios sectores



de la población participar en la vida económica, social y cultural de la comunidad.

La educación social defiende que la pedagogía es una respuesta a las dificultades de integración de los individuos, pero que también debe ser una vía de reconstrucción social (Gloria Pérez Serrano, 2010) y que, por este motivo, la integración requiere tanto la formación individual como una participación colectiva que mejore los problemas sociales.

### 1.1. *La huella de la exclusión*

Las causas que generan situaciones de exclusión son múltiples y responden a procesos de socialización complejos. No vamos a abordar este aspecto en el presente artículo. Nos centraremos, sin embargo, en algunos de los efectos que la exclusión tiene en la vida y la identidad de aquellos que la padecen.

Las personas que se encuentran en riesgo de exclusión han sufrido una agresión social que ha herido su identidad. Son hombres y mujeres que no han podido reaccionar a agresiones como las injusticias, las privaciones extremas, la ruptura de las relaciones primarias, la humillación o el maltrato. Si a ello sumamos la falta de formación y las dificultades de acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones, la exclusión conduce inevitablemente a una experiencia de fracaso y desintegración personal que, además de erosionar gravemente la identidad, provoca pérdida de autoestima y limita el desarrollo de competencias sociales. La mayoría de las personas en esta situación tienen una trayectoria vinculada a complejos circuitos de compensación social, y una experiencia muy reducida o nula de participación en espacios cotidianos de la comunidad, más allá de los especializados en la atención psicoeducativa. Como resultado de todo ello, cuentan con una red de relaciones pobre que no se vincula a espacios normalizados y tienen escasas posibilidades de implicarse en actividades que les ayuden a sentirse miembros activos de la sociedad. Sufren psicológicamente más de lo que suelen reconocer, se sienten culpables de su situación y, en la mayoría de los casos, asumen las miradas que las revictimizan en la carencia, la exclusión o el conflicto. De alguna manera, la exclusión altera y daña el proceso de socialización de los jóvenes y adultos que viven en situación de riesgo.



## 1.2. De la asistencia al acompañamiento

Un análisis de las prácticas que los equipos socioeducativos han desarrollado a lo largo de las últimas décadas nos permite descubrir un cambio significativo en la intervención social: la evolución de un *modelo asistencial* a un modelo que prioriza la tarea de *acompañamiento*.

En el *modelo asistencial* las acciones educativas se focalizan en la atención y el cuidado de las personas en situación de exclusión. La vulnerabilidad en la que estas se encuentran es el elemento clave sobre el que se diseña la intervención, que consiste principalmente en detectar y comprender las dificultades por las que atraviesan los sujetos individual y colectivamente para dar respuestas adecuadas a sus necesidades y compensar, en la medida de lo posible, las carencias que la falta de oportunidades o la pertenencia a entornos desestructurados han podido provocar.

Por otra parte, en el *modelo de acompañamiento* la acción de los equipos se centra en potenciar la relación educativa entre las personas en riesgo de exclusión y los educadores. Sin abandonar las tareas de cuidado y atención, el núcleo central de la intervención se orienta a crear relaciones de confianza que transmitan seguridad y permitan a las personas sentirse aceptadas y acompañadas en su proceso formativo. Un marco de relación que se construye desde el respeto y la proximidad, elementos imprescindibles para que la persona pueda sentirse aceptada y recupere la autoestima.

A pesar de sus diferencias, ambos modelos comparten el hecho de identificar al educador como la persona que se encuentra en situación de dar y a los usuarios como aquellos que reciben. La fragilidad y las carencias de la persona en riesgo la convierten en alguien que depende de la ayuda externa, ya sea para paliar sus carencias o para sentirse aceptada.

Aun reconociendo las contribuciones positivas del modelo de acompañamiento al modelo de asistencia, consideramos que ambos deben ser superados. Ninguno de los dos se muestra eficaz a la hora de revertir las dinámicas de exclusión y dependencia que afectan a las personas en situación de riesgo (Martín, Puig y Gijón, 2017).



## 2. PEDAGOGÍA DEL RECONOCIMIENTO Y CULTURA DEL DON

El modelo de reconocimiento que se presentará modifica la imagen clásica de las personas en situación de vulnerabilidad. En lugar de focalizar y centrar la acción educativa en sus fragilidades y carencias, recupera las potencialidades de los sujetos como punto de partida de la intervención. Desde el reconocimiento se pretende ayudar a las personas a reparar la huella de la exclusión y a reconstruir sus proyectos vitales poniendo en valor sus aprendizajes, saberes y experiencias, y creando las condiciones para que puedan activarlos en situaciones de altruismo.

### 2.1. *Una pedagogía del reconocimiento: atribuir valor a la persona*

Cuando las personas victimizadas han sufrido la injusticia y el peso del estigma, la educación reconoce con facilidad la capacidad de resiliencia y las estrategias de supervivencia desarrolladas en situaciones adversas por los sujetos vulnerados (Vanidestál y Lecompte, 2013). Un reconocimiento que resulta clave para su recuperación, pero insuficiente para activar las capacidades de participación y ciudadanía. Algo parecido ocurre cuando se anima a las personas a convertirse en sujetos políticos de denuncia social (Honneth, 2010). El papel protagonista en el reclamo de derechos resulta muy relevante; sin embargo, limitar la pedagogía a la reivindicación es del todo insuficiente en los procesos de formación. Una pedagogía del reconocimiento no puede limitarse a una actitud de admiración de los profesionales por la capacidad de resiliencia de las víctimas, como tampoco debe centrar todos sus esfuerzos en promover la actitud reivindicativa de las personas que sufren menosprecio social.

En cambio, el reconocimiento pedagógico debe dar un paso más y centrar su atención en la atribución intencional de dignidad y valor a la persona vulnerada, como también en la promoción de las competencias que han de permitirle ponerse al servicio de otros en la comunidad. Un dinamismo que permite reestablecer la confianza y reparar el daño que la exclusión ha dejado en la identidad, y que, además, logra reconstruir relaciones y optimizar la es-



tima social de la comunidad. Reconocer implica dejar de tratar a las personas como sujetos receptores de asistencia y considerarlos capaces de ser ellos mismos los que aporten y den algo a la comunidad y a los demás. No es un acto de fe ciega, más bien se trata de creer en la persona y tener esperanza en su recorrido formativo, reconocerle como sujeto de pleno derecho y reconocer su capacidad de aportar en la comunidad.

## *2.2. Una pedagogía del reconocimiento se activa con un mecanismo de doble don*

El origen de la teoría del don se encuentra en la obra de Marcel (Mauss, 2009), que considera el don como un hecho antropológico y social relevante y que ha permitido establecer un paradigma alternativo al pensamiento utilitarista y neoliberal dominante.

La teoría del don se opone a la comprensión individualista de los seres humanos, que los ve como seres interesados, calculadores y preocupados por maximizar las ganancias. Se opone también a una sociedad en que la lógica económica lo impregna todo, ya sea a través de procesos de privatización, de creación de mercados, de generalización de los comportamientos competitivos o de la búsqueda de la máxima ganancia posible. Finalmente, se opone a un funcionamiento social que acepta la explotación, justifica las desigualdades, multiplica el malestar social, deshace la vida comunitaria y, de manera acelerada, pone en peligro los equilibrios ecológicos. La teoría del don entiende que los humanos no se guían en exclusiva por el interés, sino que su conducta también está motivada por la voluntad de dar, de implicarse en un intercambio de favores y ayudas que puede contribuir a crear una sociedad más favorable a la justicia, la convivencia y la cooperación (Caille, 2007a; Chanial, 2008).

¿En qué consiste el don, un núcleo antropológico opuesto al interés y la competición? Mauss y sus seguidores muestran que desde siempre los humanos se han vinculado gracias a un ciclo formado por tres, o cuatro, momentos: (pedir), dar, recibir y volver. Las palabras aclaran bastante bien el significado de cada una de las etapas: se parte de una necesidad que se hace explícita con una solicitud o que simplemente se detecta; se le da respuesta ofreciendo ayu-



da de manera libre y sin esperar nada a cambio; el receptor acepta el don sin sentirse presionado ni infravalorado y, finalmente, siente el deseo de devolver el regalo y lleva a cabo este deseo. Este ciclo y su repetición permiten establecer lazos entre individuos, crear comunidades cooperativas y, quizás todavía más importante, formar subjetividades orientadas a la ayuda mutua más que a la lucha (Godbout, 1997; Caille, 2014).

La contribución del paradigma del don a la educación nos parece especialmente interesante. De hecho, se puede definir la educación social como un doble don que se da de manera simultánea en las relaciones y en las prácticas pedagógicas. Un primer ciclo de donación se produce en los vínculos que mantienen educadores y personas en situación de exclusión. Un entramado relacional que permite experimentar afecto y estima, adquirir seguridad en la reconstrucción del proyecto vital y trazar un recorrido de autorrealización.

Un segundo ciclo de donación se produce cuando se ofrecen oportunidades de actuar a favor de la comunidad, es decir, cuando la pedagogía invita al altruismo a personas que, en mayor o menor medida, han estado al margen de la colectividad. Propuestas que permiten participar con esfuerzo en lo común y ofrecer saberes, habilidades y aprendizajes para la transformación del entorno.

### 3. RELACIONES COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO RECÍPROCO

La investigación<sup>1</sup> realizada en los últimos años nos ha permitido analizar la lógica de donación en las relaciones y su papel nuclear en los procesos de recuperación. En situaciones de exclusión es necesario establecer vínculos que ayuden a recuperar la confianza, tal y como el modelo de acompañamiento muestra. Sin embargo, no parece suficiente un clima relacional que mantenga el rol de donador en la figura del educador y acentúe el rol de receptor de la

<sup>1</sup> Las investigaciones que hemos realizado en los últimos años se han orientado a introducir el modelo del reconocimiento en seis entidades socioeducativas con el objetivo de incorporar prácticas de don y analizar su calidad pedagógica. Dos de ellas trabajan con mujeres que ejercen la prostitución marginal: Sicar Cat y El Lloc de la Dona. Y otras cuatro educan a adolescentes y jóvenes con problemas de inadaptación social: el centro educativo UEC Esclat, el Centro educativo UEC Cruïlla, la Fundació Adsis y la Associació Saó.



persona. Para que las relaciones permitan a las personas dotarse de sentido, abrirse a la esperanza y orientarse a la reciprocidad se hace necesaria una lógica de donación que promueva el retorno en las personas que han vivido en situaciones de exclusión. Desarrollamos este primer don tomando como referencia la labor de las entidades socioeducativas que trabajan con mujeres que ejercen la prostitución marginal.

### *3.1. La gratuidad: inicio de la relación como donación*

El ciclo de donación en la relación comienza, primero, con la disposición de los profesionales a ofrecer una experiencia gratuita de acogida y cuidado. Una experiencia de reconocimiento en situaciones de proximidad que requiere un marco intencional de comprensión y generosidad por parte de los equipos educativos.

Con mujeres que ejercen la prostitución, dicha orientación a la gratuidad se aprecia en los primeros momentos de la relación entre equipos y mujeres. Algunos de esos momentos se dan en el ambiente, cuando las educadoras se acercan a calles y clubes donde se ejerce la prostitución. Las profesionales buscan establecer un vínculo para que la mujer se sienta cómoda y no se sienta juzgada. Se alejan de preguntas inadecuadas, en un primer momento evitan indagar en las causas que la llevaron a la prostitución y se orientan a una relación de hospitalidad. En ese sentido, este primer ciclo de donación se aleja de la neutralidad o la distancia que tantas veces se ha recomendado en el trabajo social. Una relación educativa que se orienta al don comienza por altas dosis de gratuidad por parte de los educadores.

### *3.2. La recepción del don: requiere tiempo y confianza*

El ciclo de donación continúa con un segundo movimiento que, con frecuencia, ha pasado desapercibido para la reflexión pedagógica: la recepción. La exclusión y el peso de los prejuicios dejan huellas en la identidad que hacen creer a las personas que merecen muy poco. El menosprecio acumulado impide aceptar de manera inmediata aquello que en su momento no se





ha recibido. Por esa razón el don que el profesional entrega a la persona debe poder ser acogido.

En las situaciones de prostitución marginal, el estigma, la sensación de fracaso y la frustración acumulada pueden activar un sentimiento de culpa que atrapa a las mujeres (Gijón, Zapata y Berroa, 2011). Efectos que se aprecian en la dificultad para aceptar y construir una relación de confianza. Por esa razón, las entidades organizan acciones que promueven un clima relacional de humanización y reconocimiento en sus diversas prácticas formativas. Clima que se aprecia especialmente en aquellas prácticas orientadas a la comprensión: compartir espacios de escucha al calor de una taza de té en una casa de convivencia, realizar tareas y rutinas que permiten experimentar la complicidad entre mujeres y educadoras, o compartir espacios de ocio. La recepción del don no es inmediata ni se da de una sola vez. Se necesita tiempo para conocer y comprobar la sinceridad del educador y construir una alianza de seguridad y complicidad.

### 3.3. *Devolver el don: reciprocidad y empoderamiento*

La relación concebida como donación no concluye con la recepción. Cuando se ha recibido y aceptado un don, se siente la necesidad de retornarlo; así, el tercer movimiento del ciclo de donación se produce en el establecimiento de relaciones sanas y no conflictivas. Con frecuencia este retorno se expresa ya en la relación con los equipos educativos, cuando las personas reconocen el papel de educadores como referentes de seguridad y autoridad en un marco de libertad, alejándose de relaciones de dependencia. Además de reconocer el rol de los educadores, cuando el clima relacional se orienta al cuidado y reciprocidad liderada por las personas que tradicionalmente han sido receptoras, la relación tiene un potencial altamente empoderador y sanador.

Sin embargo, la reciprocidad con los educadores no es el único espacio en que las personas sienten la necesidad de retornar parte de lo recibido. En situaciones de prostitución, la necesidad de retornar se experimenta cuando las mujeres expresan reciprocidad y exigencia en su entorno. Evitar relaciones de dependencia con los profesionales o establecer intercambios más sanos con el entorno próximo son algunas muestras del retorno que las mujeres realizan en



sus relaciones cotidianas. Una experiencia de autoconocimiento y autorrealización que las conduce a valorarse y transitar hacia un proceso de emancipación. Cuando las mujeres se sienten reconocidas y aceptan el don gratuito de las personas que las han acompañado, pueden retornar lo aprendido en su red de relaciones próximas, establecer vínculos más libres y orientados a la reciprocidad y construir relaciones de apoyo mutuo en las que ejercen un rol de donadoras.

#### 4. APRENDIZAJE SERVICIO COMO PRÁCTICA DE ALTRUISMO

Si las relaciones son esenciales para activar la lógica de la donación, la pedagogía del reconocimiento requiere, además, un segundo ciclo de don que se produce cuando las personas en situación de exclusión y vulnerabilidad se convierten en ciudadanas y ciudadanos activos que contribuyen con su esfuerzo y trabajo a la mejora del bien común. Se trata de un don que sale del círculo más próximo de relaciones y se proyecta en la sociedad. En este caso, la persona en exclusión se redescubre colaborando en proyectos o actividades que benefician a terceros.

Presentamos este segundo nivel de don tomando como referencia el trabajo de las entidades socioeducativas que atienden a adolescentes y jóvenes con problemas de inadaptación.

##### 4.1. *Donación en la comunidad como elemento formativo*

Implicar en retos comunitarios a adolescentes y jóvenes que se sienten desvinculados de las instituciones escolares, pero también de la comunidad a la que pertenecen, contribuye a mejorar su predisposición hacia la adquisición de conocimientos y favorece procesos de inclusión social. Las investigaciones (Calabrese, 1986; Bridgedland, 2008) revelan la importancia y el valor pedagógico que tiene pedir ayuda a estos jóvenes y darles oportunidades de contribuir a una mejora de la comunidad.

La aplicación de la metodología del aprendizaje servicio como herramienta de prevención del fracaso escolar y del riesgo de exclusión social supone



un giro en la mirada pedagógica. Allí donde se percibían únicamente deficiencias que cubrir, se manifiestan jóvenes con capacidad de aportar valor a su comunidad. Las problemáticas conductuales, las dificultades académicas o los entornos empobrecidos, si bien existen, no son determinantes ni irreversibles. El aprendizaje servicio genera un espacio para que los adolescentes se conecten a otras entidades sociales y a la comunidad y contribuyan a optimizarla, elemento clave en la reducción de comportamientos antisociales.

Un ejemplo de la capacidad de los jóvenes para hacer una aportación en su entorno es el de una entidad que propuso a los adolescentes asumir, durante dos jornadas, el rol de profesores de adultos con discapacidad psíquica. Los adolescentes debían organizar talleres de electricidad, cocina y carpintería para los adultos de una escuela de educación especial. Las semanas anteriores los jóvenes se informaron sobre la población a la que se dirigían, fueron a visitar a los adultos con discapacidades, hablaron con sus educadores y prepararon actividades adaptadas a las posibilidades de “sus alumnos”. Durante la realización de los talleres llamó la atención el trato afable y la delicadeza de los adolescentes a la hora de dirigirse a las personas con discapacidad. Es sus valoraciones, los jóvenes destacaron sentimientos de satisfacción generados en la actividad y también lo mucho que habían aprendido y disfrutado con los adultos de la escuela de educación especial. Esta experiencia fue el inicio de una colaboración permanente entre ambas entidades.

#### *4.2. Aprendizaje servicio: el altruismo liderado por personas en situación de exclusión*

El aprendizaje servicio es una actividad cívico-moral compleja que combina el servicio a la comunidad con un aprendizaje sistemáticamente planificado. No se trata de una actividad exclusivamente de voluntariado, pero tampoco es solo una actividad académica, porque va más allá del marco de las tareas educativas e invita a los jóvenes a participar en servicios cívicos reales. Dicho de otra manera, el aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Es



un procedimiento de aprendizaje de contenidos y competencias, de aprendizaje de la participación cívica, de educación en valores y desarrollo personal, de socialización e integración social, a través de la implicación activa en la realización de servicios comunitarios y aprendizaje sistemático (Tapia, 2006; Puig *et al.*, 2007; Furco, 2013; Martín, 2016).

Las propuestas de aprendizaje servicio conciben el altruismo no como valor que enseñar, sino como práctica de donación que experimentar. Invitar a colaborar en la comunidad a colectivos que tradicionalmente se han identificado como receptores de ayudas sociales interrumpe el encadenamiento de fracasos y situaciones de aislamiento social, y contribuye a la integración social de dichos colectivos. De esta manera, al poder de cambio social que se detecta en el aprendizaje servicio –en tanto que invita a dar respuesta a necesidades sociales y promueve el compromiso cívico– se le añade un nuevo poder transformador, el altruismo y la contribución a la sociedad. Cuando las propuestas de transformación social puedan ser pensadas, lideradas y desarrolladas por personas y colectivos que tradicionalmente se han situado al margen, quizá las dinámicas sistémicas de exclusión e injusticia también comiencen a modificarse.

#### *4.3. Posibilidad para romper con el estigma social*

Si las actividades de aprendizaje servicio tienen un impacto importante en las personas en riesgo de exclusión, también tienen consecuencias en la comunidad que recibe la contribución de los colectivos más vulnerables. Así lo hemos observado en una entidad que destina una mañana a la semana a que los jóvenes realicen tareas en la comunidad. Ellos mismos ofrecen –o las entidades del entorno solicitan– actividades en las que pueden ayudar a cubrir una necesidad detectada en el entorno aplicando los conocimientos que adquieren en los talleres prelaborales. Algunos ejemplos de actividades son: pintar las líneas de campos de fútbol y de básquet en el patio de una escuela, construir un rincón con arena para que jueguen los niños de educación infantil, pintar y decorar las paredes de un geriátrico, o crear y ayudar a colocar los paneles informativos para la fiesta del barrio. La imagen que la comunidad tiene actualmente de los jóvenes es significativamente distinta a la de años



anteriores. Los vecinos les reconocen como personas competentes que contribuyen en la mejora del barrio. Los altercados que los jóvenes protagonizan en la calle, que pese a haber disminuido continúan existiendo, se perciben como momentos excepcionales que no definen la identidad de los chicos.

Abandonar el rol de asistido y sentirse miembro de pleno derecho de una colectividad está estrechamente relacionado con la capacidad de contribuir libre y gratuitamente en su beneficio. Pedir ayuda a las personas que han sido etiquetadas como vulnerables, culpables o víctimas crea sentido de pertenencia y facilita la convivencia. Si les negamos la posibilidad de servir a la comunidad, impedimos que puedan experimentar la humanización y la estima social. En ese sentido, creemos que el altruismo y la donación se convierten en la mejor vía formativa y de inclusión.

## 5. MÁS ALLÁ DEL RECONOCIMIENTO

Una pedagogía del reconocimiento no se conforma con la asistencia y el acompañamiento, sino que da protagonismo a las personas que viven en situación de inadaptación, y lo hace por un mecanismo de doble don que se da en las relaciones y en las prácticas. Por un lado, a través de relaciones de respeto, afecto y gratuidad que promueven procesos de autonomía y empoderamiento, y por otro, a través de prácticas de aprendizaje servicio que permitan aportar saberes, experiencias y aprendizajes al servicio del bien común para contribuir a la mejora de la comunidad.

Sin embargo, generar un clima de reconocimiento es un dinamismo imprescindible pero insuficiente para promover la inclusión en nuestras sociedades. Una pedagogía que busque promover procesos de inclusión y activar dinanismos ciudadanos debería tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- *Cuidar a la persona.* El bienestar físico y la estabilidad emocional son condiciones necesarias para que la persona pueda tomar el control de su existencia. Una pedagogía del reconocimiento debe asegurarse de cubrir las necesidades y garantizar la seguridad básica en la relación de ayuda.
- *Acompañar la reconstrucción de proyectos vitales.* La situación de vulnerabilidad no tiene por qué definir la existencia de una persona. La



pedagogía debe dar oportunidades a las personas para reconciliarse y dar sentido a la propia historia, construir proyectos vitales queridos y esperanzados que permitan revertir las realidades de exclusión.

- *Fortalecer el tejido social.* Contar con una red social evita la sensación de soledad y desesperanza que acompaña los procesos de exclusión. La pedagogía debe contribuir a recuperar espacios de relación humanizadores, reconocer las redes de solidaridad que las personas han construido a su alrededor y crear nuevos lazos que permitan el desarrollo individual y la generación de capital social.
- *Fomentar el acceso a la cultura.* Una pedagogía que busca reconocer debe, también, garantizar la igualdad de oportunidades. Un proceso que requiere tanto el acceso a bienes educativos y culturales que permitan a las personas desarrollarse en sociedad, como impulsar su participación en los recursos culturales de la comunidad.
- *Facilitar la incorporación al mundo del trabajo.* Tener un trabajo digno es una vía de independencia económica que permite a las personas en riesgo de exclusión abandonar progresivamente los circuitos de atención social. La inserción laboral debe promover el desarrollo profesional y la mejora de la igualdad de oportunidades en el acceso al mundo del trabajo.
- *Estimular la toma de conciencia sociopolítica.* Una mirada crítica a los dinamismos sociales y un papel activo en la mejora de la comunidad contribuyen a la autorrealización personal, amplía el sentido de pertenencia y construyen ciudadanía. Una pedagogía que sitúa el altruismo en el corazón de sus prácticas debe estimular la toma de conciencia de las causas estructurales de la injusticia y la transformación de la realidad por medio de compromisos sociopolíticos.

## BIBLIOGRAFÍA

BILLIG, S.H y FURCO A. (Eds.) (2011). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.

BRIDGELAND, J.; DILULIO J. y WULSIN (2008). Engaged for Success. Service Learning as a Tool for High School Dropout Prevention. *A Report by Civic*



- Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the National Conference on Citizenship.*
- CAILLÉ, A. (2007a). *Anthropologie du don*. Paris: La Découverte.
- CAILLÉ, A. (2007b). *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte.
- CAILLÉ, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris: Le bord de l'Eau.
- CAILLÉ, A.; CHANIAL, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris: La Découverte.
- CALABRESE, R. L., y SCHUMER, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21(83), 675-687.
- CARIDE, J. A. (2004). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CHANIAL, P. (2008). *La société vue du don*. Paris: La Découverte.
- DEWEY, J. (1952). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- ELDER, S. (2015). What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted? *Work4Youth Technical Brief, 1*, ILO.
- FURCO, A. (2013). A research agenda for K-12 school-based service-learning: Academic achievement and school success. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 1(1).
- GARCIA MERINO, M. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Educación Social*, 42, 47-60.
- GIJÓN, M.; ZAPATA, D.; BERROA, M. (2011). Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención. En J. Trilla, *Jóvenes y espacio público* (pp. 43-66). Barcelona: Bellaterra.
- GODBOUT, J. (1997). *El espíritu del don*. Madrid: Siglo XXI.
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz editores.
- JULIANO, D. (2011). *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. Donostia: Gakoa.
- MARTÍN, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- MARTÍN, X.; PUIG, J., GIJÓN, M. (2017). *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



- MAUSS, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz editores.
- NÚÑEZ, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- PUIG, J.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- RIAL, S. (2015). “Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal”. *Revista Tzhoecoen*, 5, 44-62.
- REQUENA, M. (2016). *El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?* Observatorio Social de “La Caixa”. Recuperado de <https://observatoriosociallacaixa.org/-/el-ascensor-social-hasta-que-punto-una-mejor-educacion-garantiza-una-mejor-posicion-social->
- ROGERS, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- SÁEZ, J. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y Propuestas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 27-59.
- SÁEZ, J; MOLINA, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- SANDEL, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona: Debate.
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. (2013). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.