

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO - JUNIO 2016)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Ma Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales
Dpto. de Educación y Psicología Social, Edif. 11, 2ª Pta., 13
Ctra. de Utrera, km. 1. 41013 Sevilla (Spain)
Tfno. +34 954 97 80 09. Fax +34 954 34 91 99
E-mail: pedagogiasocialrevista@upo.es
www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/index

Diseño gráfico: Calamar Edición & Diseño

ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo 2014: 60%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones
vertidas por cada autor en su texto.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSI-CODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES:

BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRESIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)

IN-RECS

Latindex

RESH,

DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)

MIAR Matriz d'Informació per al' Avaluació de Revistes

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)

CARHUS Plus+

e-revistas (CSIC)

ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad
y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Directora

Profa. Dra. Gloria Pérez Serrano

(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Profa. Dra. Victoria Pérez de Guzmán Puya

(Universidad Pablo de Olavide, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Vicente Merino Fernández

(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García

(Universidad de Salamanca, España)

Vocales

Profa. Dra. Susana Torio López

(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal

(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado

(Universidade do Minho, Portugal)

Profa. Dra. Encarna Bas Peña

(Universidad de Murcia, España)

Profa. Dra. Anna Planas i Lladó

(Universitat de Girona, España)

COMITÉ ÉTICO

Profa. Dra. Julia Boronat Mundina,

(Universidad de Valladolid, España)

Profa. Dra. M^a Carmen López Aniorte,

(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,

(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,

(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Margarita Machado-Casas

(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm

(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo

(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen

(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer

(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis

(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen

(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow

(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban

(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky

(Arizona State University, EE.UU.)

Profa. Dra. Christine Sleeter

(State University Monterey Bay, EE.UU)

Profa. Dra. Georgina Szilagyí

(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro

(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

Profa. Dra. Karla Monserrat Villaseñor Palma

(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

SUMARIO / TABLE OF CONTENTS

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 27. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2016

Editorial / Publishing

José Ortega Esteban 7

Presentación / Presentation / Apresentação

Juha Hämäläinen / Xavier Úcar 13

Monográfico / Monograph / Monográfico

Social pedagogy/social work in Germany. Theories and Discourses in Social Pedagogy and Social Work:
From disciplinarianism of the poor to an emancipatory democratic perspective
Pedagogía social/trabajo social en Alemania. Teorías y Discursos de la Pedagogía Social y el Trabajo Social:
De la disciplinarización de los pobres a una perspectiva democrática de emancipación
A pedagogia social/trabalho social na Alemanha. Discursos teorias e Educação Social e Serviço Social:
A partir do disciplinamento dos pobres a uma perspectiva democrática de emancipação
Heinz Suenker / Rita Braches-Chyrek 19

La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social
Social pedagogy in Spain: from academic and professional reconstruction to scientific and social uncertainty
A pedagogia social na Espanha: da reconstrução academica e profissional à incerteza científica e social
Martí Xavier March Cerdà / Carmen Orte Socias / Lluís Ballester Brage 45

The development of social pedagogy in Russia / El desarrollo de la pedagogía social en Rusia / O desenvolvi-
mento da pedagogia social na Rússia
Tatiana Romm 83

Social pedagogy in Denmark / Pedagogía social en Dinamarca / A pedagogia social na Dinamarca
Niels Rosendal Jensen 103

Social pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis / Pedagogía social en Finlandia y Suecia: un análisis comparativo / A pedagogia social na Finlândia e Suécia: uma análise comparativa <i>Juha Hämäläinen / Lisbeth Eriksson</i>	129
Situación actual de la pedagogía social en Uruguay / Current situation of the social pedagogy in Uruguay / Situação atual da pedagogia social no Uruguai <i>Jorge Camors</i>	153
Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil Paulo freire's bases of social pedagogy under construction in Brazil Los fundamentos "freireanos" en la construcción de la pedagogía social de Brasil <i>Roberto da Silva</i>	179
Social pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives Pedagogía social en el Reino Unido hoy: resultados de análisis de formación e iniciativas de desarrollo Pedagogia social no Reino Unido hoje: achados desde avaliações de formação e desenvolvimento de iniciativas <i>Claire Cameron</i>	199
Social pedagogy in North America: historical background and current developments Pedagogía social en América del Norte: antecedentes históricos y desarrollo actual A pedagogia social na América do Norte: retrospectiva histórica e o desenvolvimento atual <i>Daniel Schugurensky</i>	225
Social education in Japan / Educación social en Japón / Educação social no Japão <i>Takeo Matsuda, Asuka Kawano, Lan Xiao</i>	253
Social pedagogy in South Africa: sholding the tension between academia and activism Pedagogía social en Sudáfrica: manteniendo la tensión entre academia y activismo Pedagogia social na África do Sul: alcançando a tensão entre academia e ativismo <i>Astrid Von Kotze / Salma Ismail / Linda Cooper</i>	281
Informaciones / Information / Informações	
Reseñas bibliográficas / Reviews/ Resenhas bibliográficas	307
Resumen de Tesis / Thesis abstract/ Resumos de teses	313

EDITORIAL

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, ha sido, junto con los “Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social” y sus correspondientes actas (el trasvase editorial y relación entre ambos es frecuente), el órgano de “comunicación” del colectivo de académicos e interesados intelectual, científica y profesionalmente por la Pedagogía Social. Un colectivo, inicialmente sólo del Estado Español, más tarde de la Península –esto es, con Portugal– y después con Iberoamérica. En la actualidad a partir de éste número, también una revista, que, con la connotación de Interuniversitaria de casi sus comienzos, buscará recibir en su seno la reflexión y la investigación rigurosas en Pedagogía Social allí donde emerja. En realidad, esta orientación y connotación abierta está ya en su genética, y no sólo de la revista, sino también de la sociedad científica (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, SIPS), de la que sigue siendo órgano de expresión y difusión, sin olvidar la proyección de las concepciones socioeducativas germanas y francófonas de principios del siglo XX en la Pedagogía Social ibérica y los posteriores flujos de ida y vuelta con Iberoamérica.

Si los Seminarios comenzaron en Sevilla en 1981, la Revista, desde la Universidad de Murcia y de la mano del profesor Juan Sáez, vendría poco más tarde, en 1986. Veintiún años después, en 2007, la dirección de la revista pasaría a la profesora Gloria Pérez Serrano de la

Social Pedagogy. Inter-university Magazine has been, along with “Inter-university Seminars about Social Pedagogy” and its pertinent proceedings (transfers and connections between them are recurrent), the communication agency among scholars and any person intellectually, scientifically and professionally interested in Social Pedagogy, a group that initially involved Spain, later included Portugal, and finally spread to Latin America. From now on, despite the fact that the magazine was conceived for inter-university field at its beginning, it will also seek reflection an investigation in social pedagogy in any other field. Actually, this wide open connotation and orientation were implicated from its very beginning, as it is in the Latin American Social Pedagogy Society (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, SIPS), which uses the magazine as its channel of expression and divulgation, not forgetting the German and French-speaking socio-educational conceptions from the early 20th century in Iberian Social Pedagogy and the later back and forth flows with Latin America.

Seminars began in Sevilla back in 1981, but the magazine was born years later, in 1986, thanks to Professor Juan Sáez from Murcia University. Twenty one years after that, in 2007, Gloria Pérez

Universidad de Sevilla, posteriormente de la Universidad a Distancia (UNED) de Madrid, y, a partir de este número, que sale en 2016, se hace cargo el profesor Antonio Víctor Martín, de la Universidad de Salamanca.

En total, 30 años de singladura intelectual y científica, que, con el presente número, queremos conmemorar, agradeciendo, en primer lugar, la ímproba labor de aquel grupo de “pioneros” (Sáez, Bachero, García, Escarbajal, Bas...) miembros del todavía “Colectivo de Pedagogía Social”, que, fundamentalmente desde la Universidad de Murcia, entre “tanteos” y “vacilaciones”, iniciaron e implementaron un proyecto que iba a ser tan importante, significativo y duradero para la Pedagogía Social. Este periodo de “pionerismo” y “alumbamiento”, podría extenderse hasta el número 7 (1992), al menos, en el que se adopta el título que sigue teniendo hoy día, Pedagogía Social Revista Interuniversitaria y se iniciaría el, anunciado anteriormente, periodo de “consolidación”. En efecto, se establecen consejos científicos asesores, nacional (universidades) e internacional, anteriormente se mezclaban, y se amplía el consejo de redacción. Es indudable que, además del “cambio” de nombre, consejos, apertura a nuevos campos, etc., se va dando una progresiva mejoría y rigor en los contenidos, pero no parece encontrarse “de facto” cambio de orientación conceptual ni de estrategia de conformación de la revista. Es por lo que creo se debería extender esta “primera etapa”, etapa inicial o previa, de gran interés y significación sin duda, desde el nº 1 hasta el número doble y receptivo 15-16 (1997).

En este sentido, no parece ni mucho menos casual que, a partir del siguiente número y como queriendo hacer “borrón y cuenta nueva”, comience una “Segunda época”, de la revista con una nueva numeración comenzando, otra vez, con el nº 1 (1998). Esto supondrá un “diseño de portada” nuevo y una “nueva estructura”: a) “monográfico”, b) “miscelánea”, c) “entrevista”, y d) “reseñas”. Esta nueva época será caracterizada como una “época de afianzamiento y estabilización”, “una etapa de afirmación y estabilidad”, en la que se buscará ante todo “la calidad”. Y en efecto, en gran parte así sería. Los dos primeros monográficos serían coordinados y supervisados por conocidos profesores: Martí March, de la Universidad de Baleares (n.º 1), José Antonio Caride y Pablo Meira de Santiago de Compostela (nº 2). Los dos siguientes (3º y 4º), de temática común, “Educación Intercultural 1 y 2, se indica, “coordinados por los colegas de la Universidad de Sala-

Serrano from Sevilla University, and later from Madrid distance learning University (Universidad a Distancia de Madrid, UNED), took over the direction of the magazine. After the current issue, planned to be released in 2016, Professor Antonio Víctor Martín, from Salamanca University, will be director of the magazine.

In total, thirty years of intellectual and scientific course that, with the current issue, we want to commemorate expressing our gratitude for the intense work accomplished by a small group of pioneers (Sáez, Bachero, García, Escarbajal, Bas...), still today current members of Social Pedagogy Collective, who, mainly from Murcia University, started and eventually improved such an important, meaningful and long-lasting project for Social Pedagogy. This development period reaches issue nº7 (1992), when the current title Social Pedagogy Inter-university Magazine is adopted, and a new period of consolidation begins. In effect, the scientific advisory board, formerly united, splits into national (universities) and international, and the editorial board expands. There is no doubt that, besides the change of its name, the boards modification and the opening to new fields, the magazine enhances progressively in content, although any variation is noticed in the conceptual shift or configuration strategies. That is why I believe this interesting and meaningful initial stage should extend from nº 1 to the double issue 15-16 (1997).

Accordingly, it does not seem accidental that the following issue, as if they have wanted to start all over, led to a second period in the magazine beginning again with issue nº 1 (1998). It featured a new cover design and structure: a) monographic, b) miscellany, c) interview and d) review. This new stage was characterized as a strengthening and stabilization phase, whose main goal was quality. And it was, indeed. The first two monographs were coordinated and monitored by well-known professors: Martí March, from Baleares University (nº 1), José Antonio Caride, and Pablo Meira from Santiago de Compostela (nº 2). The following two (nº 3 and 4), with a common theme, Intercultural Education 1 and 2, are pointed out as coordinated by Salamanca University colleagues (?), and issues 6º and 7º by Granada professors.

manca" (?), los números 6º-7º, por los "profesores de Granada"..., en fin, que se no se sabe muy bien quién supervisa y coordina los monográficos siguientes hasta el también doble y receptivo volumen 12-13, de esta segunda segunda época, donde el profesor Juan Sáez, al que tanto debemos, sentidamente y algo cansado, se despide. No sin antes de que, en este número, se nos hable de Pedro Carrasco, Catedrático de Física Matemática en la Universidad Central de Madrid, que escribió una "Pedagogía Social" en 3 entregas en el Boletín de la Universidad de Madrid de 1930 a 1931 y se anunciara algo premonitorio, que iba a ser crucial en el futuro: la creación de un nuevo apartado de la revista: "Investigaciones", y una necrológica sobre el entrañable profesor Constancio Mínguez.

Había mejorado la coordinación y la calidad de los contenidos vertidos en la revista, pasado veinte años y se habían puesto "las bases para seguir avanzando".

Efectivamente en la tercera época real de definición formal, técnica y científica, y que podríamos considerar, esta vez sí, de consolidación, bajo la dirección de la profesora Gloria Pérez Serrano con la inestimable colaboración de Victoria Pérez de Guzmán, se avanza y mejora en muchos aspectos y no sólo formales: diseño, colores, formato, tipografía... Se establecen normas fijas para la redacción y presentación de originales, pero, sobre todo, nuevos requerimientos de calidad y rigor: sistema de ciegos, coordinación precisa de los monográficos... En fin, las exigencias propias de las publicaciones científicas al uso, insistiendo y significando especialmente los avances que se iban produciendo en las investigaciones sobre su objeto de estudio. En base al progresivo rigor y calidad, se busca desde el principio entrar en las más importantes bases de datos y catálogos, nacionales e internacionales, lográndose también poseer el certificado de calidad de revistas científicas de la FECYT. En el nuevo índice de revistas a través de Google Scholar Metrics (2010-2014), nuestra revista se encuentra ya en el puesto 35 entre 103 en la sección de Educación, con lo que se mejora notablemente en relación con informes anteriores. Nuestro reconocimiento agradecido a las profesoras Pérez Serrano y Pérez de Guzmán.

La revista ha ido reflejando como en un espejo, si no toda, una parte importante de la Pedagogía Social de nuestro país y nuestro entorno en estos treinta últimos años. En ella se han vertido estudios, conceptualizaciones y reflexiones, así como investigaciones

In brief, it is not clear who the monitors for the following issues are, until the double issue 12-13, located in this second period, when professor Juan Sáez, to whom we owe so much, emotional and tired, says goodbye, not without, in this same issue, talking about Pedro Carrasco, Professor in Mathematical Physics in Madrid Central University, who wrote a three installments "Social Pedagogy" in Madrid University Journal from 1930 to 1931, announcing something premonitory, that would be decisive afterwards: a new section in the magazine called Researches, besides the obituary of professor Constancio Mínguez.

Coordination and quality in the magazine improved in these twenty years, and the foundations to move forwards had been settled.

In the third period of formal, technical and scientific definition that we could consider as a stage of effective consolidation under Professor Gloria Pérez Serrano's leadership and invaluable collaboration of Victoria Pérez de Guzmán the magazine is enhanced in many aspects. Not only formal style as design, use of color, format or fonts, but also standard rules are established in order to organize preparation and submission of original texts, along with, above all, new requirements in quality and rigor: double-blind system, monographic strict coordination... all the specific requirements in scientific publications, focusing mainly in advances of research in this subject of study. On the basis of the progressive rigor and quality, the magazine sought to become a part of the most important national and international database and catalogues and achieved the FECYT quality certificate for scientific publications. In the new Google Scholar Metrics Index of journals (2010-2014), our magazine reaches the position 35 out of 103 in the education section, so it has significantly improved in relation to former reports. Our thankful recognition to professors Pérez Serrano and Pérez de Guzmán.

The magazine has been reflecting as a mirror an important part of Social Pedagogy in our country for the last thirty years. It has presented studies, conceptualizations and reflections, as well as investigations and evaluations of social education as phenomenon and as an act, that is to say, criteria that defines this scientific discipline in its

y evaluaciones de la educación social como fenómeno y como acción, es decir, los parámetros que definen esta disciplina científica en su desarrollo científico y profesional. Ha reflejado la significación dada a ciertos temas y preocupaciones en cada coyuntura y también se han proyectado los problemas y preocupaciones relativos a su objeto de los miembros del colectivo de la SIPS, que han tenido en ella la plataforma de difusión principal de su reflexión e investigación.

Se ha entendido en ella la educación social como acción de relación, de ambientación, de contexto, de convivencia, de dinamización, de socialización, de culturalización, de civilización..., pero también de inclusión, inserción y reinserción..., de acción optimizadora, liberadora y transformadora; proyectando su praxis en la infancia, la juventud, en la adultez, tanto en general, como en situaciones problemáticas o de dificultad social o conflicto. Todas estas temáticas y realidades, tanto como fenómenos como praxis, unos más otros menos, han recibido atención en sus páginas. En las primeras etapas, seguramente, han prevalecido la reflexión discursiva y retórica, para buscarse en la tercera etapa más la investigación y la evaluación de las evidencias posibles.

Es de esperar que en el futuro se siga avanzando en esta orientación, se continúen acotando y precisando las conceptualizaciones, los campos de reflexión, investigación y profesionalización, las metodologías de investigación y la evaluación de la acción, abandonando definitivamente la retórica vana y pseudoideológica.

No deja de ser premonitorio que ya en el número 26 de esta tercera etapa, que se despide, su monográfico sea sobre "Metodología de investigación en pedagogía social", con la coordinación de una experta en métodos de la Universidad de Salamanca, asistente asidua a las Jornadas de la SIPS. La "verdad" científica, falsable sin duda, ha de ser la de la realidad del fenómeno y la acción investigada y, si así es, así será sentida y tenida en cuenta también por los profesionales de la praxis y los usuarios de nuestros análisis y construcciones.

Deseamos el mayor éxito posible en esta nueva etapa y futuro de la revista, dando la bienvenida y esperando que participen los mejores cultivadores de la Pedagogía Social de todo el mundo.

scientific and professional development. It reflected the meaning given to certain themes and worries in each situation and it also projected problems and concerns relating to its subject from members of the SIPS collective, who had in the magazine their main divulgation platform for reflections and investigations.

Social education has been understood in our magazine as an action of relation, settings, context, coexistence, dinamization, socialization, culturalization, civilization..., but also of inclusion, insertion and reintegration... that optimizes, frees and transforms; projecting its practice in childhood, youth, adulthood in general and also in problematic situations or social difficulties or conflicts. All these matters and realities, whether they are phenomenon or practice, have been dealt with in its pages. In the first stages, most likely, discursive and rhetoric reflections prevailed; in the third period, investigation and evaluation of possible evidences were the target.

It is expected in the future to move forward in this orientation, to continue enclosing and specifying conceptualizations, reflection subjects, investigation and professionalization, research methodology and action evaluation, leaving behind vain and pseudo ideological rhetoric for good.

It is premonitory that in the issue nº 26 of this third period, that is ending, its monographic talks about Research Methodology in Social Pedagogy, with the coordination of an expert in Salamanca University methodology, Maria Cruz Gómez Sánchez, a regular participant in SIPS conferences. The scientific truth, undoubtedly questionable, must be the reality of the phenomenon and the action investigated, and, if so, that way will be the way practice professionals and other users of our analysis and constructions approach it.

We wish every success in this new period and in the future of the magazine, welcoming and hoping for the best researchers of Social Pedagogy around the world to take part in it.

José Ortega Esteban
Universidad de Salamanca

MONOGRÁFICO
**LA PEDAGOGÍA SOCIAL
EN EL MUNDO**

PRESENTACIÓN / PRESENTATION / APRESENTAÇÃO

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL MUNDO SOCIAL PEDAGOGY IN THE WORLD PEDAGOGIA SOCIAL NO MUNDO

Juha Hämäläinen

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND (FINLAND)

Xavier Úcar

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

En la segunda década de un milenio recién estrenado, la Pedagogía Social, como disciplina y como práctica, parece gozar de muy buena salud en el conjunto del planeta. Se podría decir que asistimos, en estos últimos años, a una revitalización de los discursos y prácticas en torno a lo social y a lo comunitario. Dicha revitalización obedece a un conjunto muy complejo de causas y de factores entre los que, probablemente, tienen un lugar destacado la emergencia de sociedades individualistas y de consumo; la consolidación de nuevas socialidades y formas de relación a través de las tecnologías; la presión economicista y neoliberal a la que personas, organizaciones y comunidades nos vemos sometidos y, por último, las nuevas y muy diversas formas de reacción ciudadanas que se están produciendo en muchas partes del mundo.

Lo social está en el punto de mira; quizás porque tememos perderlo o porque sentimos que ya lo hemos perdido (Touraine, 2013; Dubet, 2013). O tal vez porque no sabemos muy bien cómo tratar con esos nuevos sujetos –sean individuales, grupales o comunitarios– que parecen pensar más en sí mismos, en sus necesidades e intereses que en aquello que había sido obligada referencia y destino para las generaciones anteriores: las instituciones y la estructura y organización social.

Nos interesa lo social; sentimos que en la recuperación o en la reconstrucción de lo social puede ha-

In the second decade of a new millennium, social pedagogy, both as a discipline and a practice, seems to be in good health throughout the world. One might say that in recent years we have been witnessing a revitalization of discourses and practices in relation to ways of living and relating to others in society and communities. This revitalization is due to a very complex set of causes and factors including, in all likelihood: the emergence of individualistic and consumption-based societies; the consolidation of new ways of socializing and new types of relationships through technology; the economics-driven neoliberal pressure which we as individuals, organizations and communities are subject to; and, finally, the new and very diverse forms of citizen reaction taking place in many parts of the world.

Our social world is in the spotlight; perhaps because we fear losing it or because we feel that we have already lost it (Touraine, 2013; Dubet, 2013). Or maybe because we do not really know how to deal with these new subjects –whether individual, group or community– who seem to think more about themselves, their needs and interests than about that which had been a obligatory reference for previous generations: social institutions, structure and organization.

llarse la respuesta a buena parte de las situaciones y problemáticas que viven en la actualidad nuestras sociedades. Los planteamientos y las herramientas de análisis e interpretación que sirvieron en el pasado reciente para abordar lo social parecen resultar de poca utilidad en el presente porque cuando nos referimos a “lo social”, en realidad, no sabemos, exactamente, a qué nos estamos refiriendo. Quizás es la situación que Touraine ha caracterizado como el *fin de lo social* (2009, p. 149) la que inaugura o impulsa este deseo de crear o de aprender de nuevo lo social; un deseo que se halla presente en buena parte de las sociedades de nuestro planeta.

Los tiempos que vivimos nos exigen pensar en cómo ser seres sociales sin perder los atributos y valores de lo individual y viceversa. O, en otros términos, ¿Cómo se pueden implementar o crear sociedades que otorguen libertad a la construcción personal, grupal y comunitaria sin dejar de lado los vínculos y las interdependencias que nos unen y nos configuran como personas, comunidades y sociedades? ¿Cómo articular y construir vínculos que no ahoguen la creatividad y la libertad de expresión y de acción de personas, grupos y comunidades? ¿Cómo construir unas relaciones y unas comunidades que nos lleven a actuar y a luchar por aquello que es mejor para todos porque es, también y al mismo tiempo, mejor para cada uno y cada una de las personas que constituimos ese “todos”? Esas son las preguntas a las que la emergencia de una Pedagogía Social compleja, ajustada a las incertidumbres y cambios constantes de la vida en las comunidades y sociedades actuales, trata de responder. Y pretende hacerlo acompañando a las personas, grupos y comunidades en el proceso de aprender lo social al mismo tiempo que lo construyen y lo viven.

A través de la multiplicidad de formas metodológicas, profesionales, y ocupacionales en las que se puede encarnar, la Pedagogía Social aparece hoy como un ámbito emergente, innovador, apropiado y muy prometedor para dar respuesta a las nuevas situaciones y problemáticas que se están produciendo en las diferentes comunidades y sociedades de nuestro planeta. Aunque la comunidad internacional de académicos está todavía muy dispersa en el campo de la pedagogía social hay cada vez más signos de interacción e intercambio internacional. En estos últimos años se han empezado a publicar compilaciones específicas que presentan la diversidad de tradiciones, políticas

We are interested in all that is social; we sense that in recovering or constructing that which is social we may find the answer to many of the situations and problems our societies are currently experiencing. Analytical and interpretive approaches and tools which worked in the recent past to address social issues seem to be of little use in the present because when we refer to “social issues”, we do not in fact know exactly what we are referring to. Perhaps it is the situation that Touraine has characterized as *the end of the social world* (2009, p. 149) that ignites or drives this desire to create or relearn what social might be or mean; a desire that is present in many of the societies on our planet.

The times we live in require us to think about how to be social beings without losing the attributes and values of the individual, and vice versa. Or, in other words, how we can implement or create societies that award freedom to personal, group and community building without neglecting the bonds and interdependencies that unite us and shape us as individuals, communities and societies. How we can articulate and build bonds that do not stifle individuals’, groups’ and communities’ creativity and freedom of expression and action. How we can build relationships and communities that lead us to act and to fight for what is best for everyone because it is also, and at the same time, best for each and every one of the people that constitute this “everyone”. These are the questions which the emerging new complex social pedagogy, adjusting to the constant changes and uncertainties of life in communities and societies today, attempts to answer. And it attempts to do this by accompanying individuals, groups and communities in the process of learning about being social while they build and experience it.

In the multiple methodological, professional and occupational forms in which it can be embodied, social pedagogy today appears as an emerging, innovative, relevant and very promising field to respond to new situations and problems occurring in the different communities and societies on our planet. Although the international community of scholars is still quite scattered in the field of social pedagogy there are increasingly signs of international interaction. Compilations introducing the diversity of country-specific traditions, policies and practices of social

y prácticas de la pedagogía social en diferentes países (por ejemplo Kornbeck y Rosendal Jensen 2009); así como algunas colecciones que abordan la naturaleza, la historia, la teoría y la práctica de la pedagogía social (por ejemplo Hämäläinen y Nivala 2015).

Desde su nacimiento en Alemania, hace poco más de un siglo y medio, la pedagogía social, en tanto que disciplina y práctica profesional, ha seguido en aquel país una trayectoria irregular; con apariciones y desapariciones en función de los diferentes regímenes políticos que en aquel país se suceden a lo largo del último siglo. Tempranamente se extendió e instauró en los países nórdicos y en el sur de Europa. La pedagogía social del norte de Europa amalgamó, la denominada “*tradición continental*”, pedagógica y comunitaria, con la “*tradición americana*”, educativa y de trabajo social (Eriksson & Marckström, 2003). Por su parte la pedagogía social española inició, en la segunda mitad del pasado siglo un mutuamente provechoso intercambio de ideas y prácticas con la educación popular que, a través de las ideas de Freire, llegaba de Latinoamérica (Úcar, 2012).

Probablemente uno de los factores que más ha contribuido a la actualización de la pedagogía social haya sido el amplio desarrollo que está experimentando, desde los inicios de este nuevo milenio, en los ámbitos anglosajón y latinoamericano. En el primero, la literatura académica ya no se interroga, como ha sido habitual en la primera década del milenio, sobre las posibilidades de importar el modelo de intervención socioeducativa de la pedagogía social a la realidad de los centros residenciales de niños y jóvenes de UK (Cameron & Moss, 2011). A día de hoy las posibilidades de dicho modelo han sido claramente reconocidas (Hatton, 2013).

En Latinoamérica, por su parte, la pedagogía social, en un diálogo muy cercano con la educación popular, está experimentando un amplio desarrollo tanto en lo teórico como en lo profesional como atestiguan los numerosos congresos y publicaciones realizadas en estos primeros años del nuevo milenio.

Este número de nuestra revista, que conmemora los 30 años de existencia de la misma, pretende hacer una instantánea de la situación actual de la pedagogía social en el mundo. Para ello hemos contado con aportaciones de académicos y prácticos de todo el mundo.

Los artículos de Dinamarca, Finlandia y Suecia muestran que el desarrollo de la pedagogía social en estos

pedagogy have been published (e.g. Kornbeck & Rosendal Jensen 2009) as well as collections of literature addressing to the nature, history, theory and practice of social pedagogy (e.g. Hämäläinen & Nivala 2015).

Since its birth in Germany a little over a century and a half ago, social pedagogy has followed an uneven path in that country as both a discipline and professional practice, appearing and disappearing with the different political regimes. It soon spread and established itself in the Nordic countries and southern Europe. The social pedagogy of Northern Europe amalgamated the so-called “*continental tradition*”, pedagogical and community-based, with the “*American tradition*”, based on education and social work (Eriksson & Markström, 2003). Meanwhile, in the second half of the last century, Spanish social pedagogy began a mutually beneficial exchange of ideas and practices with what is known as “*popular education*”, arriving from Latin America through the ideas of Freire (Úcar, 2012).

One of the factors that has likely contributed most to the modernization of social pedagogy has been the extensive development it has undergone since the beginning of the new millennium in the English-speaking and Latin American spheres. In the former, the academic literature no longer questions, as was customary in the first decade of the millennium, the possibilities of importing the socio-educational intervention model of social pedagogy to the context of residential care centres for children and young people in the UK (Cameron & Moss, 2011). Today, the possibilities offered by this model are clearly acknowledged (Hatton, 2013).

In Latin America, meanwhile, via this close dialogue with popular education social pedagogy is now being extensively developed in both the theoretical and professional spheres, as evidenced by the numbers of conferences and publications in these first years of the new millennium.

This issue of our journal, which celebrates its 30 years of existence, is intended to provide a snapshot of the current state of social pedagogy in the world. We have therefore requested contributions from academics and practitioners worldwide.

The articles from Denmark, Finland and Sweden show that the development of social pedagogy in these Nordic countries is significantly influenced by

países nórdicos está influenciada significativamente por la tradición alemana y, también, por la tradición latinoamericana de la pedagogía social; en concreto, por el pensamiento de Paulo Freire. Los artículos del norte de Europa señalan la importancia de la elaboración de teoría para el desarrollo de la pedagogía social en tanto que disciplina y práctica profesional. Aunque hay muchas similitudes en los sistemas de bienestar nórdicos y las sociedades en general, los artículos muestran que la posición de la pedagogía social como disciplina y sus respectivos campos de práctica son diferentes, en muchas formas, entre los distintos países. También comparten, sin embargo, numerosos elementos comunes.

De acuerdo con la línea de pensamiento alemana, la pedagogía social ha sido sobre todo interpretada en los países nórdicos en términos de la acción educativa que se ocupa de las discrepancias entre el individuo y la sociedad. Las ideas del desarrollo de la comunidad y de la naturaleza comunitaria del trabajo educativo han jugado un papel importante en dicha interpretación. De hecho, estas ideas pueden ser caracterizadas como elementos clave de la concepción de la pedagogía social en Dinamarca, Finlandia y Suecia.

El artículo de Finlandia y Suecia, se basa en un análisis comparativo entre ambos países que muestra las principales similitudes y diferencias en las actividades sociopedagógicas. El artículo concluye que, a pesar de los muchos puntos teóricos comunes de partida, el concepto finlandés de pedagogía social se centra más en la historia de las ideas y en la creación de la teoría de la pedagogía social, mientras que la tradición sueca trata más con cuestiones prácticas. Un desafío especial en Finlandia es el desarrollo del conocimiento experto pedagógico-social como actividad profesional para la práctica y, también, la obtención de reconocimiento en diferentes campos de la práctica, mientras que en Suecia el reto es fortalecer la pedagogía social como disciplina académica y área de conocimiento.

De hecho ambos países se enfrentan a este tipo de desafíos pero los enfatizan de diferentes maneras. También el artículo danés señala de manera convincente la importancia de la construcción de la teoría y la investigación para el desarrollo de la pedagogía social como un sistema funcional de actividades profesionales en la actual sociedad de la información y plantea esto como el principal reto

the German tradition and, in addition, by the Romance tradition of social pedagogy, Paulo Freire's thought in particular. The Nordic articles point out the importance of theory-building to the development of social pedagogy as a discipline and professional practice. Although there are many similarities in the Nordic welfare systems and societies in general, the articles show that the position of social pedagogy as discipline and fields of practice is in many ways different between individual countries. However, there are also many common elements.

In the Nordic countries, in accordance with the German emphasis, social pedagogy has been mostly interpreted in terms of educational activity dealing with the discrepancy between individual and society. The ideas of community development and communal nature of educational work have played an important role therein. These can be defined as key elements of the conception of social pedagogy in Denmark, Finland and Sweden.

The article on Finland and Sweden, is based on comparative analysis considering main similarities and differences in social pedagogical activities between these two countries. The article generalizes that, in spite of many common theoretical starting points, the Finnish concept of social pedagogy is more focused on history of ideas and theory-building of social pedagogy while the Swedish tradition deals more with practice issues. A special challenge in Finland is to develop social pedagogical expertise as professional activity for practice and gain acknowledgement in different practice fields while in Sweden the challenge is to strengthen social pedagogy as an academic discipline and expertise.

In fact both countries face these both types of challenges but they are emphasized in different ways. Also the Danish paper points out convincingly the importance of theory-building and research to the development of social pedagogy as a functional system of professional activities in the modern information society and introduces this as main challenge of the Danish social pedagogy. In Denmark, unlike in Finland and Sweden, there are institutions attributed as 'social pedagogical' institutions.

The article from Spain reflects on the current state of affairs regarding social pedagogy in the country, with the aim of identifying its weaknesses, strengths, threats and opportunities. The analysis

de la pedagogía social en Dinamarca. En este país, al contrario que en Finlandia y Suecia, hay instituciones definidas y caracterizadas como “instituciones de pedagogía social”.

El artículo de España reflexiona sobre la actualidad de la Pedagogía Social en dicho país con la idea de conocer sus puntos débiles, sus puntos fuertes, sus amenazas y sus oportunidades. El análisis se centra en la revisión de la Pedagogía Social como disciplina clave en la reconstrucción de las Ciencias de la Educación y como respuesta socioeducativa a las demandas y necesidades de la sociedad y del Estado de Bienestar. El análisis de dicha situación se completa con una investigación centrada en los estudios de Educación Social.

El artículo de Rusia ofrece un buen ejemplo del hecho de que las tradiciones nacionales de pedagogía social son sustancialmente configuradas por factores sociales y culturales específicos de cada país. La tradición rusa ha sido influenciada, a través de los siglos, por factores de la identidad nacional rusa, especialmente el cristianismo ortodoxo, desde el tiempo pre-soviético hasta la era post-soviética moderna. En la actualidad, la pedagogía social ha alcanzado una posición firme en tanto que disciplina académica. También en Rusia representa un desafío particular el desarrollar la pedagogía social como una actividad profesional adecuada a unas sociedades modernas inciertas que cambian rápidamente.

En el trabajo de Uruguay se hace un recorrido histórico sobre los antecedentes de la Pedagogía social señalando que sólo últimamente empieza a tener alguna presencia en la academia y que todavía no ha alcanzado un alto desarrollo disciplinar. En el ámbito en el que existe un movimiento más claro es en el de la profesionalización, que se concreta en el perfil del educador social, una figura profesional que se configura en Uruguay entre el 1990 y el 2004.

El artículo de Brasil hace un recorrido por las ideas de Freire y la importancia que tienen en la Pedagogía Social. Es una pedagogía que actúa en todos los tiempos, pasado presente y futuro: es preventiva, reparadora y promocional. La pedagogía social actúa tanto en situaciones de marginación o problema como en situaciones normalizadas.

La aportación de Inglaterra destaca la novedad de la pedagogía social en aquel contexto y analiza los resultados de diez investigaciones que se centran en proyectos de formación e intervención a través de la pe-

dagogía social. El artículo de Uruguay se centra en la revisión de la pedagogía social como disciplina clave en la reconstrucción de las Ciencias de la Educación y como respuesta socioeducativa a las demandas y necesidades de la sociedad y del Estado de Bienestar. El análisis de dicha situación se completa con una investigación centrada en los estudios de Educación Social.

El artículo de Rusia ofrece un buen ejemplo del hecho de que las tradiciones nacionales de pedagogía social son sustancialmente configuradas por factores sociales y culturales específicos de cada país. La tradición rusa ha sido influenciada, a través de los siglos, por factores de la identidad nacional rusa, especialmente el cristianismo ortodoxo, desde el tiempo pre-soviético hasta la era post-soviética moderna. En la actualidad, la pedagogía social ha alcanzado una posición firme en tanto que disciplina académica. También en Rusia representa un desafío particular el desarrollar la pedagogía social como una actividad profesional adecuada a unas sociedades modernas inciertas que cambian rápidamente.

El artículo de Uruguay ofrece un buen ejemplo del hecho de que las tradiciones nacionales de pedagogía social son sustancialmente configuradas por factores sociales y culturales específicos de cada país. La tradición rusa ha sido influenciada, a través de los siglos, por factores de la identidad nacional rusa, especialmente el cristianismo ortodoxo, desde el tiempo pre-soviético hasta la era post-soviética moderna. En la actualidad, la pedagogía social ha alcanzado una posición firme en tanto que disciplina académica. También en Rusia representa un desafío particular el desarrollar la pedagogía social como una actividad profesional adecuada a unas sociedades modernas inciertas que cambian rápidamente.

El artículo de Uruguay ofrece un buen ejemplo del hecho de que las tradiciones nacionales de pedagogía social son sustancialmente configuradas por factores sociales y culturales específicos de cada país. La tradición rusa ha sido influenciada, a través de los siglos, por factores de la identidad nacional rusa, especialmente el cristianismo ortodoxo, desde el tiempo pre-soviético hasta la era post-soviética moderna. En la actualidad, la pedagogía social ha alcanzado una posición firme en tanto que disciplina académica. También en Rusia representa un desafío particular el desarrollar la pedagogía social como una actividad profesional adecuada a unas sociedades modernas inciertas que cambian rápidamente.

El artículo de Uruguay ofrece un buen ejemplo del hecho de que las tradiciones nacionales de pedagogía social son sustancialmente configuradas por factores sociales y culturales específicos de cada país. La tradición rusa ha sido influenciada, a través de los siglos, por factores de la identidad nacional rusa, especialmente el cristianismo ortodoxo, desde el tiempo pre-soviético hasta la era post-soviética moderna. En la actualidad, la pedagogía social ha alcanzado una posición firme en tanto que disciplina académica. También en Rusia representa un desafío particular el desarrollar la pedagogía social como una actividad profesional adecuada a unas sociedades modernas inciertas que cambian rápidamente.

El artículo de Uruguay ofrece un buen ejemplo del hecho de que las tradiciones nacionales de pedagogía social son sustancialmente configuradas por factores sociales y culturales específicos de cada país. La tradición rusa ha sido influenciada, a través de los siglos, por factores de la identidad nacional rusa, especialmente el cristianismo ortodoxo, desde el tiempo pre-soviético hasta la era post-soviética moderna. En la actualidad, la pedagogía social ha alcanzado una posición firme en tanto que disciplina académica. También en Rusia representa un desafío particular el desarrollar la pedagogía social como una actividad profesional adecuada a unas sociedades modernas inciertas que cambian rápidamente.

dagogía social en contextos de trabajo con niños y jóvenes en centros residenciales (*children's residential care, foster care and related services*).

Al igual que en el artículo inglés, la aportación norteamericana enfatiza la inexistencia de una tradición previa de pedagogía social en aquel contexto. A partir de tres tradiciones convergentes -la educación indígena, la educación progresiva y los movimientos sociales de aprendizaje- elabora una historia de la pedagogía social que, con otros nombres, tiene una larga tradición en el contexto norteamericano.

El artículo de Japón ofrece una versátil panorámica sobre el desarrollo histórico y la situación actual de la educación social en aquel país prestando una atención especial a la posición de la educación social entre los sistemas de educación y bienestar. Desde este punto de vista la pedagogía social -presentada en el texto como educación social- es vista como una actividad educativa en estrecha conexión con las actividades de bienestar en las comunidades. La cooperación entre el personal de educación social y bienestar social se presenta en términos de "Bienestar Socioeducativo" que promueven el capital social, el desarrollo comunitario y las oportunidades para actividades educativas autónomas.

En el caso de Sudáfrica el punto de partida es la inexistencia de una tradición de Pedagogía social en aquel país. Las autoras, sin embargo equiparan dicho concepto con la educación popular y de adultos y con los procesos de desarrollo comunitario, a partir de las ideas de Freire. El texto acaba interrogándose sobre cual es el tipo de pedagogía social que habría que practicar en Sudáfrica en el contexto actual de transformación social para generar unas comunidades más justas y equitativas.

North American context. It is a long tradition, albeit under different names.

The article from Japan offers a versatile overview on historical development and current state of social education in the country paying attention to the position of social education in between the systems of education and welfare. From this point of view social pedagogy -introduced as social education- is viewed as an educational activity in close connection to welfare activities in communities. Cooperation between social education and welfare staffs is introduced in terms of 'Social Education Welfare' promoting social capital, community development, and opportunities for self-fulfilling educational activities.

In the case of South Africa, the starting point is also the lack of a social pedagogy tradition in that country. However, the authors equate the concept with popular and adult education and community development processes, based on Freire's ideas. The text ends by asking what type of social pedagogy should be practiced in South Africa in the current context of social transformation to create more just and equitable communities.

REFERENCIAS / REFERENCES

- Cameron, C. & Moss, P. (Ed.). *Social pedagogy and working with children and Young people. When care and education meet.* London. Jessica Kingsley Publisher.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades.* Buenos Aires. Amorrurtu.
- Hatton, K. (2013). *social pedagogy in UK. Theory and practice.* London. Russell House Publishing.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. (2015). *Social Pedagogy.* In *Oxford Bibliographies in Education.* Edited by Luanna H. Meyer. New York: Oxford University Press.
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe.* Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH und Co. KG
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés.* París: Éditions du Seuil.
- Úcar, X. (2012). "Social pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions" En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) *social pedagogy for the entire human lifespan. Vol II, (pp.166-201)* Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

SOCIAL PEDAGOGY/SOCIAL WORK IN GERMANY

THEORIES AND DISCOURSES IN SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK: FROM
DISCIPLINARISATION OF THE POOR TO AN EMANCIPATORY DEMOCRATIC PERSPECTIVE

PEDAGOGÍA SOCIAL/TRABAJO SOCIAL EN ALEMANIA

TEORÍAS Y DISCURSOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y EL TRABAJO SOCIAL: DE LA DISCIPLI-
NARIZACIÓN DE LOS POBRES A UNA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA DE EMANCIPACIÓN

A PEDAGOGIA SOCIAL/TRABALHO SOCIAL NA ALEMANHA

DISCURSOS TEORIAS E EDUCAÇÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: A PARTIR DO DISCIPLI-
NAMENTO DOS POBRES A UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA DE EMANCIPAÇÃO

Heinz Suenker

WUPPERTAL UNIVERSITY

Rita Braches-Chyrek

UNIVERSITY OF BAMBERG

ABSTRACT: The paper reconstructs developments of ideas and practises of social pedagogy/social work in the context of the social history of the German States from the inception of bourgeois-capitalist society up to contemporary times. Against the background of persisting structural social inequality this historical approach builds a bridge between the poor laws of the 16th century and the new labour/green laws ‘Hartz IV’ at the end of the 20th century. What becomes evident is a common leitmotif: the pedagogisation of the work habits of the ordinary people. Modern social pedagogy approaches fight this attempt as the reconstruction shows in the interest of the defense of real education (“Bildung”) and therefore the autonomy of life praxis of all. Social pedagogy can therefore be called - since the beginning of the 20th century - a discipline and profession which is mediated to ideas of real democracy and therefore deals with the question how to change capitalism.

KEYWORDS: Social inequality, education, social change, professionalisation, democracy.

RESUMEN: El artículo reconstruye el desarrollo de ideas y prácticas de la pedagogía social en el contexto de la historia social de los estados alemanes desde el inicio de la sociedad burguesa capitalista hasta la actualidad. Frente al persistente contexto de desigualdad social y estructural este enfoque histórico construye un puente entre las insuficientes leyes del siglo XVI y las nuevas leyes laborales/verde ‘Hartz IV’ de finales del siglo XX. Lo que pone de manifiesto un leitmotiv común: la incursión de la pedagogía en los hábitos de trabajo de la gente común. Los enfoques de la pedagogía social luchan contra este intento como

se muestra en la reconstrucción en aras de la defensa de la economía real (“Bildung”) y por extensión de la autonomía de su praxis. Por tanto, desde principios del siglo XX, la pedagogía social se puede considerar una disciplina y una profesión llena de ideas de democracia real y que trata de dar respuesta a la pregunta sobre cómo cambiar el capitalismo.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad social, educación, cambio social, profesionalización, democracia.

RESUMO: O artigo reconstrói a evolução de ideias e práticas da pedagogia social/trabalho social no contexto da história social dos estados alemães desde o início da sociedade burguesa -capitalista até os tempos contemporâneos. No contexto de persistente desigualdade social estrutural esta abordagem histórica constrói uma ponte entre as leis dos pobres do século XVI e do novo trabalho / leis Hartz IV ‘verdes’ no final do século 20, o que se torna evidente é uma questão comum: a pedagogização dos hábitos de trabalho das pessoas comuns. As abordagens da pedagogia social moderna lutam contra esta lógica, buscando a reconstrução da defesa da educação real “Bildung” e, portanto, para a autonomia de todos, tendo por base a praxis. A Pedagogia social pode, portanto, ser chamada - desde o início do século 20 - uma disciplina e profissão que é mediada para ideias de democracia real e, portanto, preocupada com a questão de como mudar o capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade social, educação, mudança social, profissionalização, democracia.

1. Writing History and Poor Relief

The history of social pedagogy and social work¹ in Germany, for the last 30 years or so designated as ‘Soziale Arbeit’ (‘societal work’) to encompass both, is embedded in the social history of the German States from since the times of the old empire (the Holy Roman Empire of the German Nation) up until the Federal Republic of Germany². Its development can be read as a process from the open disciplinisation of the poor (since early transitions from feudalism to capitalism) to an emancipatory democratic theorising – while still often oppressive in practise (in late capitalism).

In this context the key principle highlighted by Hans-Ulrich Wehler of a social history based approach in social analysis is particularly applicable to both social pedagogy and social work: “The development of German society in the previous two centuries is fundamentally characterised by the persistence of structural social inequality too. This is perhaps the key question for any historical social research, any stratification analysis, any social history – not least because it necessarily draws attention to the life chances of many individuals”, Wehler, 1987:16)³. In terms of its analytical positioning

1. Historia escrita y Asistencia de los Pobres

La historia de la pedagogía social y el trabajo social¹ en Alemania, conocida durante los últimos 30 años como “Soziale Arbeit” (Trabajo Social) para abarcar a ambos, encaja en la historia de los estados germánicos desde la época del imperio antiguo (El Santo Imperio Romano de la Nación Alemana) hasta la República Federal de Alemania². Su desarrollo se puede entender como un proceso que va desde la clara disciplinización de los pobres (desde las primeras transiciones de feudalismo a capitalismo) hasta la teoría de la democracia participativa – mientras que en la práctica sigue siendo opresiva (en el capitalismo tardío).

En este contexto, el principio clave destacado por Hans-Ulrich Wehler (un enfoque de historia social basado en el análisis social) es especialmente aplicable a la pedagogía social y al trabajo social: “El desarrollo de la sociedad alemana en los dos siglos anteriores también se caracterizaba principalmente por la persistencia de la desigualdad social estructural. Puede que esta sea la pregunta clave para cualquier investigación social histórica, cualquier análisis de estratificación, cualquier historia social – y no solo porque siempre centre la atención en las posibilidades de vida de muchas personas”, Wehler, 1987:16.³ En

Wehler's assessment is that the system of social inequality is assigned such significance in every society that it appears justified to treat this system as one of the central axes of social analysis. "We should be clear, however, and remain conscious of that fact that social inequality - ... is fundamentally the result of the interaction of inequality in the distribution of power, economic circumstances and a culturally determined view of the world. It is therefore a result of the overlap of the three systemically determined dimensions (economics, power and culture, the authors)" (Wehler, 1987:11).

The question about the processes which define the formation of social classes is closely intertwined with the analysis of social inequality and needs to be deciphered historically and systemically (see Kocka 1990a + b). The analysis of class formation is at the heart of the analysis by Lenhardt and Offe (1977) who present their social policy based "proletarianisation theory" which deals with "the state tackling the problem of a lasting transformation of non-waged into waged labourers" (1977:101) and is therefore directly relevant to social work.

A reconstructive approach shows that the development of the discipline and profession of social work in the German states/regions and throughout Europe as a whole has its beginning in the history of caring for the poor and its institutionalisation. In the towns and cities of the late middle ages/early modern times (in Germany for example at the beginning of the 16th century) two such rudimentary institutions were already emerging: the hospital and the regulation of begging of the poor and of alms giving, which were developed and implemented as strategic responses to social need. However, up until well into the 16th century, the distribution of support to the poor in many rural areas did not follow either a social policy rationale nor was it subject to the primacy of rationality: giving was shaped by the norms of Christian charity. The fundamental motivation for rich benefactors was the hope of buying "salvation" by giving to the poor (see Sachße & Tennstedt, 1980: 23, 29f.; Mollat 1987). The establishment and maintenance of civic institutions which implemented more or less consistent poor laws - based on bureaucratisation and educationalism starting with the poor laws of Nuremberg in 1525 - was only advanced by existing power structures and interventions in

términos de posicionamiento analítico, la evaluación de Wehler revela que el sistema de desigualdad social tiene tanta importancia en la sociedad que parece que se justifique el tratar al sistema como uno de los ejes centrales del análisis social. "Por lo tanto, hemos de ser claros y seguir siendo conscientes del hecho de que las desigualdades sociales -(...) son básicamente el resultado de la interacción de la desigualdad en la distribución de poder, las circunstancias económicas y la visión del mundo determinada por la cultura. Por lo tanto es el resultado de la superposición de las tres dimensiones sistémicas determinadas (economía, poder y cultura)" (Wehler, 1987:11).

La pregunta sobre los procesos que definen la formación de las clases sociales está íntimamente relacionada con el análisis de la desigualdad social y debe ser descifrado histórica y sistémicamente (véase Kocka 1990a + b). El análisis de la formación de clases es la base del análisis de Lenhardt y Offe (1977) quienes presentan su política social basada en "la teoría de la proletarización" que aborda "el estado enfrentando el problema de una paulatina transformación, pasando de ser no asalariados a obreros asalariados" (1977:101) y por lo tanto es directamente relevante para el trabajo social.

Un enfoque reconstructivo muestra que el desarrollo de la disciplina y la profesión de trabajo social en los estados/regiones alemanas y en toda Europa comienza en la historia del cuidado de los pobres y su institucionalización. En los pueblos y ciudades de finales de la edad media o principios de la era moderna (en Alemania por ejemplo a principios del siglo XVI) surgieron dos instituciones rudimentarias: el hospital y la regulación de la mendicidad y la limosna para los pobres, que se desarrolló e implementó como respuesta estratégica a la necesidad social. Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XVI, la distribución de ayuda a los pobres en muchas áreas rurales no siguió un racionamiento de política social ni se aplicó de manera racional: estaba sujeto a las normas de la caridad cristiana. La motivación fundamental de los benefactores ricos era la esperanza de comprar "la salvación" dando a los pobres (ver Sachße & Tennstedt, 1980: 23, 29f.; Mollat 1987). El establecimiento y conservación de las instituciones cívicas que implementaron unas leyes para pobres más o menos consistentes - basadas en burocratización y educacionalismo partiendo de las leyes de

the context of the establishment and enforcement of capitalism (Sachße/Tennstedt 1980: 34). The increasing social division of labour in small-scale manufacturing and the advancing of trade and increasing circulation of a variety of products favoured diverse rural and urban ways of life, which relied on the realisation of labour as a commodity (see Marx, 1857/1993: 250-401).

The ruling classes controlled economic processes, but at the same time evaded the social control of the economic and social plight caused by them since the inception of the capitalist system. Legal processes and the public institutions' modes of operation did not always conform to the social and cultural perceptions and interpretations of poverty, i.e. the "moral economy" of the majority still functioned on the part of those now to be disciplined or the persecuted. This produced resistance of the people against the new morals (see Sachße & Tennstedt, 1989: 38). The most important element of the accepted distinction between deserving/undeserving was the introduction of bureaucratic institutions which objectified, i.e. pushed through publicly endorsed classifications and applied these to groups or individuals; the decisive criterion was -for capitalist bourgeois society still is- the readiness to demonstrate a willingness to work. Authoritative boundaries between groups, through creating collective representations or a symbolic order, assigned the poor a legitimate or an illegitimate place in their social environment. The only means by which groups of the poor could escape the repressive measures associated with social welfare was to work towards changes in ideological and religious world views, and the conscious rejection or withdrawal from the controlling and all pervading grasp of the ruling class (Raphael, 2004, p. 15 f.; Geremek, 1988, p. 300).

With the transition from feudalism to capitalism a new mode of societalisation was established, which formally marked the beginning of a system of personal independence, as Marx calls it, based on objective dependence (Marx, 1993: 158), a change from the typically pre-capitalist personal dependence. This established the possibility of being an owner of one's labour-power, juxtaposed with or opposed to the "capitalist". This gave rise to historically tangible general and specific contradictions between individual and society. "In short: It is the task of social

pobres de Nuremberg en 1525 - sólo fue superado por estructuras de poder existentes e intervenciones en el contexto de la creación y aplicación del capitalismo (Sachße/Tennstedt 1980: 34). El aumento de la división social del trabajo a pequeña escala en la fabricación y el avance del comercio y el incremento de la circulación de una variedad de productos favoreció diversas formas de vida rurales y urbanas, basadas en la realización del trabajo como una mercancía (véase Marx, 1857/1993: 250-401).

Las clases dominantes controlaban los procesos económicos, pero al mismo tiempo evadieron el control social de la situación económica y social causada por ellos desde la implantación del sistema capitalista. Los procesos legales y las formas de operación de las instituciones públicas no siempre se ajustan a las percepciones sociales y culturales y a las interpretaciones de la pobreza, es decir, la "economía moral" de la mayoría todavía la llevaron a cabo aquellos que ahora son castigados o perseguidos. Esto produjo una resistencia del pueblo contra la nueva moral (véase Sachße & Tennstedt, 1989:38). El elemento más importante de la distinción entre los merecedores/indignos fue la introducción de instituciones burocráticas que objetivaron, por ejemplo, mediante clasificaciones públicamente apoyadas y aplicándolas a grupos o individuos; el criterio decisivo era -y sigue siendo para la sociedad burguesa capitalista- estar listo para demostrar voluntad por trabajar. Los límites de autoridad entre grupos, mediante la creación de representaciones colectivas u ordenes simbólicas, concedieron a los pobres un lugar legítimo o ilegítimo en su entorno social. El único medio por el cual los grupos de pobres podían escapar de las medidas represivas asociadas con el bienestar social fue trabajar para crear un cambio en la visión ideológica y religiosa, así como rechazar de forma consciente o alejarse de las garras de la clase dominante que lo controla y domina todo (Raphael, 2004, p. 15 f.; Geremek, 1988, p. 300).

Con la transición del feudalismo al capitalismo se estableció una nueva visión de sociedad, que marcó formalmente el inicio de un sistema de autonomía personal, como lo llama Marx, basado en la dependencia objetiva (Marx, 1993:158), en contraposición a la típica dependencia personal del pre-capitalismo. Esto estableció la posibilidad de ser dueño del propio poder de trabajo en juxtaposición con o

pedagogy to address the risks emanating from capitalist economies” (Winkler, 1995a: 173; cf. Sünker, 1995a).

Social work can often be located in the conflict between society and the individual and continues to function historically and to the present day largely as a means to enforce social normality. It is therefore often socio-politically exploited and has continued to prove an effective means of reproducing society in its present form. Deviation is defined as an individual problem within an educational framework of society and politics (Sünker, 2003).

Despite the current Foucault inspired tendency to view this as a new phenomenon, early shoots of infringement on individuality can historically be traced back to early bourgeois society. In his “Philosophy of Right” (at the beginning of the 19th century) Hegel’s description of the contradictions inherent in civil society highlights the systemic nature of the problem early on. It thematically raises the question of patterns of societalisation in its effect on the existence and constitution of members of bourgeois society. It deals with form and substance of the relationship of the members of bourgeois capitalist societies with each other, which finds a distinct expression in their independence as individuals. In the context of these preconditions the also resulting external interdependence of independent individuals (Hegel, 1821/1967: §§ 182 and 183) causes structural and practical contradictions: “In these contrasts and their complexity, civil society affords a spectacle of extravagance and want as well as of the physical and ethical degeneration common to them both.” (Hegel, 1967: § 185).

This view of the reality of civil society, developed by Hegel and heavily influenced by his study of the Scottish moral philosophers, leads him to postulate the social inevitability of a corresponding development defined by its own character: This includes the tendency “to multiply and subdivide needs, means, and enjoyments indefinitely” (1967: §195) and the fact that “the standard of living of a large mass of people falls below a certain subsistence level” - leading to the decline into or the reality of absolute poverty as a mass phenomenon. “At the same time this brings with it, at the other end of the social scale, conditions which greatly facilitate the concentration of disproportionate wealth in a few hands” (1967: §244).

contra el “capitalista”. Esto dio lugar a las contradicciones generales y específicas históricamente tangibles entre individuo y sociedad. “En definitiva: La pedagogía social debe abordar los riesgos que emanan de las economías capitalistas”(Winkler, 1995a: 173; CF. Sünker, 1995a).

En muchas ocasiones encontramos el trabajo social en el conflicto entre la sociedad y el individuo y desde la antigüedad hasta nuestros días, en gran parte como un medio para imponer la normalidad social. Por lo tanto muchas veces se explota desde el punto de vista social y político y ha dejado de ser un medio eficaz de reproducir de la sociedad en su forma actual. La desviación se define como un problema individual dentro de un marco educativo de la sociedad y la política (Sünker, 2003).

A pesar de la corriente actual inspirada en Foucault de verlo como un fenómeno nuevo, hemos de remontarnos a la sociedad burguesa para localizar los primeros momentos en los que se ataca el individualismo. En su “Filosofía del Derecho” (a comienzos del siglo XIX) la descripción de Hegel de las contradicciones inherentes a la sociedad civil pone de relieve la naturaleza sistémica del problema desde sus comienzos. Se plantea la cuestión de los patrones de creación de la sociedad en base al efecto que produce sobre la existencia y la constitución de los miembros de la sociedad burguesa. Trata en su forma y esencia la relación establecida entre los miembros de la sociedad capitalista burguesa, en la que existe una expresión distinta en su independencia como individuos. De acuerdo con estas condiciones previas la interdependencia externa que presentan los individuos independientes (Hegel, 1821-1967: §§ 182 y 183) provoca contradicciones tanto prácticas como estructurales: «En estos contrastes y su complejidad, la sociedad civil ofrece un espectáculo de extravagancia, así como la degeneración física y ética común a los dos». (Hegel, 1967: § 185).

Esta visión de la realidad de la sociedad civil, desarrollada por Hegel muy influenciado por su estudio sobre los filósofos morales escoceses, lo lleva a postular la inevitabilidad social del desarrollo correspondiente definido por su propio carácter: Esto incluye la tendencia “a multiplicar y subdividir indefinidamente las necesidades, medios y placeres” (1967: §195) así como el hecho de que “el nivel de vida de una gran cantidad de personas se sitúa por debajo

Hegel points out that poverty contravenes a human's self-respect which makes him insist on maintaining himself by his own work and effort and without the help of others. This establishes the regulatory concept of bourgeois capitalist forms of society which became a key focus of social work.

In his study of the origins of social pedagogy in Germany, Mollenhauer highlights social pedagogy's view of bourgeois society as characterised by "cultural decay" as a determining factor in its own genesis and frame of reference. As a result, its professional objective becomes the drive for "comprehensive social regeneration" which aims at the "whole of society as the target of education" (Mollenhauer, 1959: 121-122).

Social pedagogy/social work has therefore missed its objective from the start, as it uses accepted pre-modern concepts of community and the "regeneration of community" as its reference point, whereas -as Hegel's analysis shows- civil society always produces its own contradictions as a society. A direct result of this mistake is the individualised approach of social work interventions with individuals, groups and classes with the aim to "normalise" - be it legitimised by philanthropy, "moral panic" or the rhetoric of dangerous classes.

2. Poor relief and capitalism

Social policy in the 19th century⁴ was characterised by measures to control and discipline the poor and by provision which was linked to individual need and intervention strategies and directed by internally and externally enforced mechanisms of institutionalised normative control - and more than marginally through workhouses and correctional institutions. There were municipal and state specific regulations, which could vary significantly in their respective manifestations. Universally accepted guidance, regulations or legislation was, however, not issued. Church

de un cierto nivel de subsistencia" - lo que conduce al declive o la realidad de la pobreza absoluta como fenómeno de masas. "Al mismo tiempo esto significa que en el otro extremo de la escala social se propicien condiciones que faciliten enormemente una concentración desproporcionada de riqueza en unas pocas manos" (1967: §244). Hegel señala que la pobreza contraviene el amor propio del ser humano que le hace persistir por mantenerse a sí mismo con su propio trabajo y esfuerzo sin la ayuda de los demás. Esto establece el concepto regulador del capitalismo burgués de la sociedad que se convirtió en un punto clave para el trabajo social.

En su estudio sobre los orígenes de la pedagogía social en Alemania, Mollenhauer destaca la visión de la pedagogía social sobre la sociedad burguesa caracterizada por "la decadencia cultural" como factor determinante en su propia génesis y marco de referencia. En consecuencia, su objetivo profesional persigue la "regeneración social integral" que pretende llegar "al conjunto de la sociedad como objetivo de la educación" (Mollenhauer, 1959:121-122).

Por tanto, la pedagogía social/trabajo social no ha alcanzado su primer objetivo, ya que se vale de conceptos modernos de comunidad y "regeneración de la comunidad" como punto de referencia, mientras que - como muestra el análisis de Hegel - la sociedad civil siempre genera sus propias contradicciones como sociedad. Consecuencia directa de este error es el enfoque individualizado en las intervenciones de trabajo social con individuos, grupos y clases con el objetivo de "normalizar", ya sea legitimado por la filantropía, "pánico moral" o la retórica de las clases peligrosas.

2. Capitalismo y asistencia de los necesitados/ pobres

La política social en el siglo XIX⁴ se caracterizó por la creación de medidas para controlar y disciplinar a los pobres/necesitados con ayudas vinculadas a la necesidad individual y las estrategias de intervención, dirigidas con mecanismos de control normativo institucionalizado, tanto interna como externamente, más allá de hospicios y correccionales. Existían regulaciones específicas municipales y estatales, que podrían variar significativamente en sus diferentes manifestaciones. Sin embargo, no se establecieron

based charities and private institutions were generally responsible for welfare provision and poor relief. The main political aim was to provide protection and security for the ruling classes from the masses of the poor, the welfare of the workers was of minor importance. The emergence of social reforms capable of developing concrete social policy demands and achieving political change led to the passing of new legislation in 1842, which was introduced throughout the whole of the German empire (Salomon, 1921/2004, p. 106ff).

Assuming these concepts as a measure of the desirable, the development of the usually denominational charitable institutions providing care for children, the youth, families and the sick as well as the semi-public municipal initiatives of the Elberfelder and later the Strasbourg model, charged with providing the main welfare services for the poor, constituted a further necessary step. These institutions retained a traditionally Christian paternalistic model. i.e. they combined a concept of charity with the idea of a “just” paternalism that included a mandate to impart social behaviours viewed as desirable and successful according to bourgeois norms. Influenced by Malthusian ideas, poor relief was kept to a minimum, any educational intervention was considered superfluous and even the support of children was only based on the principles of poor relief. This constituted a relapse back to before the achievements of the Hamburg alms houses of the 18th century (Salomon, 1921/2004, p. 113). The initially very modest protective regulations in the context of working time rules and protective measures around health and safety at work led at the same time – especially in the big cities – to new arrangements for poor relief in the municipal districts with volunteer male carers and principals, and to the development of social security arrangements through social insurance systems (Sachße & Tennstedt, 1986, p. 31; Salomon, 1901/1997, p. 90f).

These approaches combined several aims. The primary aim was the “civilising” of the lower class in general, but also the regulation of the worrying and destabilising potential of the underprivileged masses and the reform of insufficient private welfare by the deployment of more effective help from the state – with the aim of achieving social control by imposing social discipline. These change processes were fa-

ni directrices ni normativas ni legislaciones universalmente aceptadas. Las obras de caridad de la iglesia y las instituciones privadas solían ser las encargadas de suministrar bienestar y asistencia a los pobres/necesitados. El principal objetivo político era brindar protección y seguridad a las clases dominantes frente a las masas de pobres; el bienestar de los trabajadores tenía una importancia residual. La aparición de las reformas sociales capaces de desarrollar políticas sociales concretas y el cambio político dio lugar a la aprobación de nueva legislación en 1842, que fue introducida por todo el Imperio alemán (Salomon, 1921/2004, p. 106ff).

Si asumimos estos conceptos como lo que sería deseable, el desarrollo de las denominadas tradicionales instituciones caritativas para cuidar de los niños, los jóvenes, las familias y enfermos así como las iniciativas municipales semipúblicas de Elberfelder y el posterior modelo de Estrasburgo, (encargado de proporcionar los principales servicios de bienestar a los pobres), constituyen un paso adicional necesario. Estas instituciones conservan un modelo paternalista tradicional cristiano, es decir, combinaron el concepto de caridad con la idea de un paternalismo “justo” que incluía la obligación de difundir comportamientos sociales considerados deseables y satisfactorios según las normas burguesas. Influido por las ideas malthusianas, la asistencia a los pobres se mantuvo en el mínimo, cualquier intervención educativa se consideraba superflua e incluso el apoyo a niños se basaba solo en los principios de asistencia al pobre/necesitado. Esto supuso una recaída a niveles inferiores a los alcanzados por las casas de almas de Hamburgo del siglo XVIII (Salomon, 1921/2004, p.113). Las regulaciones de protección inicialmente muy modestas en el contexto de las reglas de tiempo de trabajo y las medidas de protección de salud y seguridad en el trabajo desembocaron al mismo tiempo –especialmente en las grandes ciudades- en nuevos acuerdos en materia de asistencia al necesitado en los distritos municipales con cuidadores masculinos y directores voluntarios y el desarrollo de los acuerdos de seguridad social a través de sistemas de seguros sociales (Sachße & Tennstedt, 1986, p. 31; Salomon, 1901/1997, p. 90f).

Estos enfoques combinaban varios objetivos. El objetivo primario fue “civilizador” para la clase baja

cilitated by a general strengthening of pedagogical beliefs and attitudes and a growing faith in modern humanities (from pedagogy to psychology), which developed theories to abolish sickness, squalor and criminality. These ideas became part of the legislative framework with the introduction of the Prussian Law of Compulsory Education in 1878, which determined that educational measures would be applied to children under 12 years instead of punishment. This led to the introduction of a special sphere of compulsory education on the cusp between guardianship and criminal legislation. The second element was state intervention in the leisure sphere of the youth, which was characterised amongst others by the introduction of public leisure opportunities for the young. These educational measures were strongly influenced by patriotic and paramilitary ideas and maintained a clear distance from autonomous groups such as for example German Youth Movement (*Wandervogelbewegung*) or the Socialist Workers' Youth (*Sozialistische Arbeiterjugend*) (Peukert, 1989, p. 311).

It was only the increasing need for personnel which led to a positive impact on women's endeavours to work as carers for the poor. Male carers organised massive protests, as - contrary to the wider professional community - they did not see the work of women as necessary and judged it to be unprofessional. From 1881 a number of municipal administrations - Kassel being an example - started to deploy women as equal carers for the poor, followed by Berlin, Frankfurt, Düsseldorf, Wiesbaden, Magdeburg. In 1907, 4,000 male and 40 female carers were employed in Berlin (for further detail see Salomon, 1901/1997, p. 93; Sachße & Tennstedt, 1995, p. 214f; Braches-Chyrek, 2013).

The emergence of social work as a profession is inextricably linked with the history of the "Girls' and Women's Groups for Social Service Work" (Salomon 1913). This project is closely associated with Alice Salomon's professional career and influence on the development of social work as a profession. She was closely involved in voluntary welfare work both there and in the "Advice Centre for the German Society for Ethical Culture", later the centre for private welfare, for over a decade.

The original focus of the Girls' and Women's Groups for Social Service Work - supported by the

en general, y también la regulación del potencial preocupante y desestabilizador de las masas desfavorecidas y la reforma del insuficiente bienestar privado con la creación de un plan de ayuda más eficaz por parte del estado - para poder lograr el control social imponiendo disciplina social. Estos procesos de cambio se vieron favorecidos por un fortalecimiento general de las creencias y actitudes pedagógicas y la fe creciente en las ciencias humanísticas modernas (desde la pedagogía a la psicología), lo que desarrolló teorías para suprimir la enfermedad, la miseria y la criminalidad. Estas ideas formaron parte del marco legislativo con la introducción del Derecho Prusiano de educación obligatoria en 1878, lo que determina que las medidas educativas se aplicarían a niños menores de 12 años en lugar del castigo. Esto condujo a la introducción de una esfera especial de la enseñanza obligatoria que se puede situar entre la tutela y la legislación penal. El segundo elemento fue la intervención del estado en la esfera del ocio de la juventud, caracterizado entre otros por la introducción de opciones públicas de ocio para jóvenes. Estas medidas educativas se vieron fuertemente influenciadas por ideas patrióticas y paramilitares y mantuvieron una clara distancia entre grupos autónomos como por ejemplo el Movimiento de Juventud alemán (*Wandervogelbewegung*) o las Juventudes de Trabajadores Socialista (*Sozialistische Arbeiterjugend*) (Peukert, 1989, p. 311).

Debido a la creciente necesidad de personal para el cuidado de los pobres, se produjo un impacto positivo con la colaboración de las mujeres como cuidadoras. Los cuidadores varones organizaron protestas masivas, que - al contrario que en la comunidad profesional - no consideraba necesario el trabajo de las mujeres y lo calificaban como poco profesional. Desde 1881 una parte de las administraciones municipales - por ejemplo la de Kassel - comenzó a igualar a las mujeres como cuidadoras de los pobres, seguida por las de Berlín, Frankfurt, Düsseldorf, Wiesbaden, Magdeburg. En 1907, en Berlín trabajaron 4.000 hombres y 40 mujeres cuidadores (para más detalles véase Salomon, 1901/1997, p. 93; Sachße & Tennstedt, 1995, p. 214f; Braches-Chyrek, 2013).

La aparición del trabajo social como profesión está íntimamente ligada con la historia de los «Grupos de mujeres y niñas en trabajos de Servicio So-

social ideas of a broad philanthropic community – was the recruitment and education of volunteers for social work, however, this quickly changed in the context of educational reforms to a perception of social work as a professional career for women (Salomon, 1918/2000, p. 495). From 1899 onwards, early social science based seminars quickly started to extend to yearly courses and summer schools for the welfare professions, as well as lecture tours, and from 1905 led to the establishment of schools for women. Initiatives such as the Girls' and Women's Groups for Social Service Work provided the decisive impetus for the founding movement between 1909 and 1914, but so did educational organisations, charitable foundations and trust funds, as welfare work at the beginning of the 20th century was largely delivered through voluntary organisations. The newly established schools were mainly financed by church-based agencies, for example the Women's School of the Inner Mission in Berlin (1909), the charitable Women's School of Social Work in Munich (1909) or the Protestant Social Seminary for women in Elberfeld (1910). The establishment of the non-denominational School of Social Work for Women in 1908 in Berlin by Alice Salomon was the result of her involvement in the national and international middle-class women's movement network, significantly influenced by her. The Girls' and Women's Groups for Social Service Work, whose president she had become following the death of Jeanette Schwerin, were at its centre. This network linked up women scientists with women practitioners in municipal as well as private charities and with women politicians and had an international focus. Professional social work was to engage middle class girls and women into social care services, to expertly prepare them to take on responsible positions in social work and to participate in social reform. Social work started to develop as a discipline⁵, as the subject of professional training and academic study, leading to the establishment of a range of schools, academies and finally higher education institutions, as well as national and international associations, such as the German Conference of Schools of Social Work for Women and the International Association of Schools of Social Work. The school itself became the birth place of conceptual initiatives; enabling pupils to transcend class and state boundaries by using dis-

cial» (Salomon 1913). Este proyecto está estrechamente relacionado con la carrera profesional de Alice Salomon e influencia el desarrollo del trabajo social como profesión. Ella estuvo muy involucrada en trabajos de voluntariado de bienestar y en el "Centro de Apoyo para la Cultura Ética alemana", que posteriormente y durante una década sería el centro para el bienestar privado.

El enfoque original de los Grupos de Niñas y Mujeres en trabajos de Servicio Social, apoyados por las ideas sociales de una amplia comunidad filantrópica fue el reclutamiento y la formación de voluntarios en trabajo social. Sin embargo, esto cambió rápidamente en el contexto de reformas educativas con la percepción del trabajo social como una carrera profesional para las mujeres (Salomon, 1918/2000, p. 495). A partir de 1899, las primeras ciencias sociales basadas en seminarios pasaron a ser cursos anuales y cursos de verano para los profesiones de la asistencia social, así como ciclos de conferencias, y desde 1905 dieron paso a la creación de escuelas para mujeres. Iniciativas como Grupos de Niñas y Mujeres en trabajos de Servicio Social proporcionaron un impulso decisivo para el movimiento fundador entre 1909 y 1914, al igual que las organizaciones educativas, fundaciones de caridad y fondos fiduciarios, ya que el trabajo de bienestar a principios del siglo XX se desarrolló en gran parte mediante organizaciones de voluntariado. Las escuelas de reciente creación fueron financiadas principalmente por organismos con sede en la iglesia, por ejemplo la Escuela de la Mujer de la Misión interna en Berlín (1909), Escuela de trabajo Social de las mujeres caritativas en Munich (1909) o el Seminario Social Protestante para mujeres en Elberfeld (1910). El establecimiento de la escuela laica de trabajo Social para las mujeres en 1908 en Berlín de Alice Salomon fue el resultado de su participación en el movimiento nacional e internacional de mujeres de clase media, significativamente influenciados por ella. Los Grupos de Niñas y Mujeres en trabajos de Servicio Social, de los que fue presidenta tras la muerte de Jeanette Schwerin, era el centro de la red. Esta red de enfoque internacional reunió a mujeres científicas y profesionales a nivel de municipios tanto en organizaciones benéficas como privadas con mujeres dedicadas a la política. El trabajo social a nivel profesional comprometió a mujeres y niñas de clase media en servicios de asistencia

course to challenge social norms and values. The aim was to develop a new awareness of education (Braches-Chyrek 2013).

The changes were accompanied by a variety of new legislative regulations, for example the National Youth Welfare Law (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG)). Although the National Youth Welfare Law made children's right to education a leitmotif by giving it a statutory focus, its aim was not the development of an individual's personality as an individual right, but the state's right to be a controlling entity in the lives of children and young people through corrections of the educational processes. This led to the inception of the field of social pedagogy, which to the present day characteristically enmeshes social aid and social control, and combines supportive with restrictively corrective measures, based on nebulous social ideals of normality and associated with debates about the "limits of educability" (Peukert, 1997: 321f)⁶. The more traditional rescue work⁷ – particularly in the context of the education of children and young people – and the charitable welfare work was linked to pedagogical state interventions into private education processes and institutionalised and professionalised through the establishment of new administrative municipal functions – youth welfare departments (Peukert, 1989, p. 313 f)⁸.

Peukert reconstructed this process historically accurately in his groundbreaking study "Limits of Social Discipline: Rise and Crisis of German Youth Welfare 1878 – 1932" (1986; cf. Steinacker, 2007). He provides an analysis of the process of institutionalisation of an educational area of activity in the context of the establishment of bourgeois capitalist society in Germany. Using a socio-cultural approach he makes the example youth welfare accessible to the analysis of social and pedagogical developments by separating out three historically systematic dimensions and their examination: a) the history of youth; b) the history of social pedagogy; c) requirements, possibilities and limits to pedagogical progress. To this end, he reconstructs requirements and consequences of social processes such as pedagogical discourse and conceptual developments.

The historical material for the period 1878 to 1932 make exciting reading, but in addition the study makes significant contribution to the theory debate: in the reality of the area investigated here, the use

social, para prepararlas a conciencia con el objetivo de asumir puestos de responsabilidad en trabajo social y participar en la reforma social. El trabajo social comenzó a desarrollarse como disciplina,⁵ como parte de la formación profesional y estudios académicos, propiciando la creación de una amplia gama de escuelas, academias y finalmente instituciones de educación superior, así como asociaciones nacionales e internacionales, como la Conferencia de escuelas de trabajo Social para mujeres alemanas y la Asociación Internacional de escuelas de trabajo Social. La propia escuela dio lugar al nacimiento de iniciativas conceptuales; permitiendo que los alumnos trasciendan los límites de clase y el estado mediante el discurso para desafiar las normas y valores sociales. El objetivo fue desarrollar una nueva conciencia de la educación (Branches-Chyrek 2013).

Los cambios venían acompañados por una variedad de nuevas normas legislativas, por ejemplo la Ley Nacional de Bienestar de la juventud (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG)). Si bien la Ley Nacional de Bienestar de la juventud adoptó el derecho a la educación del niño como leitmotiv dándole un enfoque legal, su objetivo no fue el desarrollo de la personalidad del individuo como derecho individual, sino el derecho del estado a ser una entidad controladora en la vida de los niños y jóvenes a través de las correcciones de los procesos educativos. Esto condujo a la creación del campo de la pedagogía social, que hasta la actualidad comprende la ayuda y control social y que combina el apoyo con medidas correctivas restrictivas, basadas en dudosos ideales sociales de normalidad y asociada a debates sobre los "límites de la educabilidad" (Ley de Peukert, 1997: 321f).⁶ El trabajo de rescate más tradicional⁷ – particularmente en el contexto de la educación de los niños y jóvenes – y el trabajo caritativo de bienestar estaban vinculados a intervenciones pedagógicas estatales en procesos de educación privada, institucionalizados y profesionalizados a través de la creación de nuevas funciones municipales administrativas – departamento de bienestar de la juventud (Peukert, 1989, p. 313 f)⁸.

Peukert reconstruyó este proceso con precisión histórica en su estudio «Límites de la disciplina Social: Auge y Crisis del Estado de Bienestar de la Juventud Alemana 1878-1932» (1986; cf. Steinacker, 2007). Ofrece un análisis del proceso de institucio-

of pedagogy to redefine social problems with the illusion of social help amounts to both repressive social norming and to politics of exclusion of marginalised groups. Social work therefore deals with problems, which are continuously recreated outside of its reach. Decisive is Peukert's key hypothesis which aims to show that the vision of total social control is strongly challenged by the reality of capitalist processes of reproduction which continuously and structurally inherently continuously produce new spheres beyond social control.⁹

3. Weimar Republic and National Socialism

The introduction of reform efforts was overlaid by a general crisis of social pedagogy, which coincided with the crisis of the Weimar Republic as a welfare state (1929 - 1932), and was manifested in the lack of affordability of public help, by scandals in closed welfare institutions (residential care homes), and in problems associated with open youth work. Developed in hegemonic debates, the view that parts of the lower (youth) class could not be disciplined was gaining momentum. The result of this was on the one hand a self-critical revision of the traditional approach to pedagogy in institutions as well as of the liberal methodology of the practice concepts used in social work, and on the other hand an intradisciplinary professional debate in correctional youth custody work about the "limits of educability", which resulted in the establishment of youth concentration camps (Peukert 1989: 323, 331). Alongside the

nalización de un espacio educativo de la actividad en el contexto de la creación de la sociedad capitalista burguesa en Alemania. Utilizando un enfoque socio-cultural hace que el bienestar de la juventud sea un ejemplo accesible para el análisis de la evolución social y pedagógica distinguiendo tres dimensiones históricamente sistemáticas y su examen: a) la historia de la juventud; b) la historia de la pedagogía social; c) requisitos, posibilidades y límites al progreso pedagógico. Para ello, reconstruye los requisitos y consecuencias de los procesos sociales como el discurso pedagógico y los desarrollos conceptuales.

El material histórico del período 1878 a 1932 es una lectura apasionante, pero además el estudio hace una contribución significativa a la teoría a debate: en la realidad de la zona investigada; el uso de la pedagogía para redefinir los problemas sociales con la ilusión de la ayuda social tanto para las normas sociales represivas y las política de exclusión de grupos marginados. Por lo tanto, el trabajo social se encarga de los problemas que se recrean continuamente fuera de su alcance. La hipótesis clave de Peukert es decisiva pues pretende mostrar que la visión de control social total se ve muy amenazada por los procesos de reproducción capitalistas reales que de manera continuada y estructural producen de manera inherente nuevas esferas más allá del control social.⁹

3. República de Weimar y Nacional Socialismo

La introducción de los esfuerzos reformistas fue ensombrecido por la crisis de la pedagogía social, que coincidió con la crisis de la República de Weimar y el estado de bienestar (1929-1932), lo cual se manifestó como falta de viabilidad de la ayuda pública, mediante escándalos en las instituciones de bienestar (casas de acogida residenciales), y en problemas asociados con la introducción de los jóvenes en el mundo laboral. Con el desarrollo de debates hegemónicos, la conciencia de que parte de la clase social baja (jóvenes) no podían recibir castigos fue ganando fuerza. Como resultado de esta situación, se produjeron por un lado una revisión de la auto crítica hacia el enfoque tradicional de la pedagogía en las instituciones así como la metodología liberal de los conceptos prácticos empleados en trabajo social, y por otro lado se llevó a cabo un debate interdisciplinar profesional sobre la custodia de los jóvenes en trabajos co-

critical self analysis of social pedagogy there were increasing demands to exclude the “ineducable”, supported by ideologies rooted in racial biology. The discourse focussed on selection, leading to amendments of the National Youth Welfare Law (RJWG) in 1932. During the period of National Socialism, this first introduction of a distinction between those “worthy of education” and the “incorrigible” then led – based on racial biology - increasingly to a selection and elimination dichotomy and was blindly practiced (Peukert, 1989, p. 332f). During the period of National Socialism – the German form of fascism – and in the context of the welfare state turning into an indoctrinating propaganda state - social work institutions became regulators of a special kind (see Schnurr 1988)¹⁰. Education as an essential component of social work took its lead increasingly from the ideology of the national community and was integrated into a system of social control.

The ideology of the national community (Sünker, 2006a; Sünker & Otto, 1997) was fundamental to the political culture and practice of National Socialism in all spheres of society and used the idea of a person’s “community capacity” to steer processes of integration and exclusion in the social work context. Applied through genetic and racial ideology, these processes resulted in control, forced cooperation, elimination, persecution and murder. The ideology of the “national community” provided a reference point for the individual consciousness and as well as the social relationships which developed through the social work institutions into the National Socialist concept of National Welfare and led to everyday social work practice being determined by eugenic and racist ideas. It was all about the destruction of the welfare state and of socio-political discourses of help and support. The usefulness of the individual for the national community, i.e. the compliance and willingness to contribute to this community, became the measure determining access to or exclusion from certain types of social support¹¹.

In the blend of “welfare and oppression” and the “caring posturing” of National Socialism’s integration and exclusion and strategies to “tame the German working class” work in Mason’s analysis, together forced the national community into becoming the total “driven community” where cost-benefit analyses characterise ideology and

directivos sobre “los límites de la educación” que derivó en la creación de los campos de concentración juveniles (Peukert 1989: 323,331). Junto con el análisis crítico personal de la pedagogía social se demandaba cada vez más excluir lo «ineducable», en base a teorías arraigadas en la biología racial. El discurso se basaba en la selección, que condujo a la reforma de la National Youth Welfare Law (RJWG) en 1932. En la época del Nacional Socialismo, la primera vez que se introduce la distinción entre los «que merece la pena educar» y los «incorregibles» dió lugar -en base a la biología racial- a una dicotomía de selección y eliminación que se practicaba a ciegas (Peukert, 1989, p.332f). Durante el periodo del Nacional Socialismo -la palabra alemana para Fascismo- y en el contexto de estado de bienestar transformándose en un estado adoctrinador mediante la propaganda -las instituciones de trabajo social se convirtieron reguladores (véase Schnurr, 1988).¹⁰ La educación comenzó a ser un componente esencial en la educación para la ideología de la comunidad nacional y se integró en el sistema de control social.

La ideología de la comunidad nacional (Sünker, 2006a; Sünker & Otto, 1997) fue esencial para la práctica y cultura del Nacional Socialismo en todas las esferas de la sociedad y se apoyaba en la idea de una “capacidad comunitaria” personal para dirigir los procesos de integración y exclusión en el contexto del trabajo social. La aplicación de estos procesos mediante la genética y la ideología racial se derivó en el control, la cooperación forzosa, eliminación, persecución y asesinato. La ideología de la «comunidad nacional» proporcionó puntos de referencia para la conciencia individual así como relaciones sociales desarrolladas en instituciones de trabajo social dentro del concepto de Bienestar Nacional del Nacional Socialismo que supuso que el trabajo diario viniese determinado por ideas racistas y eugenésicas. Todo giraba en torno a la destrucción del estado de bienestar y los discursos socio-políticos de ayuda y apoyo. La utilidad del individuo para la comunidad nacional, es decir, pertenencia y voluntad de contribuir a su comunidad, se adoptó como la medida determinante para garantizar el acceso o la exclusión a ciertas maneras de ayuda social.¹¹

En la tesitura de “bienestar y opresión” y el “empeño del cuidado” de la integración y exclusión del Nacional Socialismo, y estrategias para “controlar a

practice. Social work –with its many spheres of action and institutions– was incorporated into being a means of securing the rule of National Socialism, surviving on the suggestion of everyday normality versus the reality of everyday terror and was focussed on keeping the German nation “healthy” to develop military strength, to win the social Darwinist struggle (Sünker, 1991).

4. Post-Fascism: theory building and professionalization

Given the background of the German division after 1945, along with continuations of as well as breaks with National Socialism, efforts to build a welfare state in the Federal Republic of Germany (West Germany) are situated in the context of the post-fascist and post-war reconstruction of (private) capitalism. The obvious reason for this is on the one hand the (re)establishment of the legitimacy of the bourgeois-capitalist society and on the other the securing of the loyalty of the masses.

Accordingly, the prime question is always what does the concept of a welfare state mean? Hartwich (1997:12; pp. 54, 283, 314) systematically outlined the alternatives: “In a theoretical model, the fundamental alternatives are a) the establishment of a welfare state based on current ownership and status structures using social policy corrections and interventions to compensate for all parts of society, b) the change of the historically based ownership and status structures through the democratically structured state, to realise the constitutionally enshrined rights, particularly those to freedom and equality in society. This is the key to the interpretation of welfare state principle within the constitution”.

In the context of 1968, and as the signature of the era, the democratisation question became – not unexpectedly – significant for social work too. As in the Great Britain and the USA, the political nature of social work, i.e. the recognition of it as a means for the purposes of the ruling classes, has increasingly been accepted in West Germany and was followed by the

las clases trabajadoras alemanas” concuerdan con el análisis de Mason, juntos hicieron que la comunidad nacional se convirtiese una “comunidad totalmente dirigida” donde la ideología y prácticas se basaban en el análisis de los costes y beneficios. El trabajo social –en todas sus esferas de acción e instituciones– se incorporó por ser una manera de asegurar el gobierno del Nacional Socialismo, sobreviviendo en la sugestión de la normalidad del día a día frente a la verdadera realidad del terror diario centrado en mantener a la nación alemana “sana” para el desarrollo de la fuerza militar, para ganar la guerra social a la lucha Darwinista (Sünker, 1991).

4. Post- Fascismo: teoría de la construcción y profesionalización

Dada la teoría de la división alemana posterior a 1945, junto con los continuas rupturas con el Nacional Socialismo, se localizaron esfuerzos para construir un estado de bienestar en la República Federal de Alemania (Alemania Occidental) en el contexto de reconstrucción post-fascista y post-guerra del capitalismo (privado). La razón obvia para esto es por un lado, el re-establecimiento de la legitimidad de la sociedad burguesa capitalista y por otro asegurar la lealtad de las masas.

En consecuencia, la cuestión esencial siempre es ¿qué significa el concepto de bienestar? Hartwich (1997:12; pp.54,283,314) señaló estas alternativas: “En un modelo teórico, las alternativas fundamentales son a) la creación de un estado de bienestar basado en la posesión actual y las estructuras de estatus mediante el uso de correcciones e intervenciones de políticas sociales para compensar a todas las partes de la sociedad, b) el cambio de las estructuras tradicionales de pertenencia y estatus mediante un estado estructurado democráticamente, para alcanzar los derechos constitucionales consagrados, particularmente los de libertad e igualdad social. Esto es clave para interpretar el principio de estado de bienestar dentro de la constitución”.

En el contexto de 1968, y con los rasgos de la época, la cuestión de democratización se convirtió – y no por sorpresa– también en relevante a nivel del trabajo social. Como en Gran Bretaña y EE.UU. la naturaleza política del trabajo social, es decir, el reconocimiento del mismo como medio para lograr los

question of social alternatives and implications for practice (Sünker, 2003; Steinacker & Sünker 2010).

At the same time, these developments pinpoint the key reference point for the identity and prospects for the foundations of social pedagogy/social work (in the shape of 'Soziale Arbeit') in the here and now. This frame of reference also offers the opportunity to understand the social and scientific location of social pedagogy and social work in West Germany: Whilst social pedagogy has consistently remained located at university level in selected West German universities, social work has had to "work its way up" -from specialist colleges to specialist Higher Education Schools of Social Work to- alongside a massive expansion and professionalisation process -Polytechnic (Fachhochschule) level education. Social work only became significant within the university context through its connection with social pedagogy- as outlined in the context of social work/pedagogy, now generally being referred to as "Soziale Arbeit" (what may be best called "societal work" in English) to encompass both.¹²

The work to develop theory will now be outlined using a few selected examples.¹³

The work of Klaus Mollenhauer is largely central for the development and institutionalisation of social work in West Germany - on the one hand in relation to his thesis (PhD) "Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft" (1959) (Origins of Social Pedagogy in Industrial Society), on the other because of him moving from the humanities based focus of pedagogy to a stronger social scientific orientation. Coming from the hermeneutically practical tradition of education sciences, he developed an understanding of the relationship between theory and practice early on, which demands the distinction between practice and scientific knowledge. His works on general pedagogy, social pedagogy, the history of pedagogy, aesthetics and educational theory demonstrate his culture theory based interest in identifying the constitutive conditions of subjectivity as a question of educational processes. In his view, the central task of social pedagogy is the process of education. The aim is to achieve education towards self determination and spontaneity by enhancing maturity (Mollenhauer, 1964).

Mediated through his late work on diagnostics in social pedagogy he (in cooperation with Uhlendorf)

propósitos de las clases dominantes, ha sido cada vez más aceptado en Alemania Occidental, y tras ello surgió la cuestión sobre las alternativas e implicaciones sociales de la práctica (Sünker, 2003; Steinacker & Sünker, 2010).

Al mismo tiempo, estos desarrollos señalan los puntos clave de referencia para identificar y prever las bases de la pedagogía social/ trabajo social (en forma de 'Soziale Arbeit') aquí y ahora. Este marco de referencia nos ofrece también la posibilidad de entender la ubicación social y científica de la pedagogía social y trabajo social en Alemania Occidental: Mientras la pedagogía social se ha mantenido de manera constante a nivel universitario en las universidades de Alemania Occidental, el trabajo social "se ha tenido que abrir camino" - desde los colegios especializados hasta Escuelas Superiores de Educación en Trabajo Social- junto con la expansión masiva del proceso de profesionalización - nivel de educación politécnica (Fachhochschule). El trabajo social solo ha tenido relevancia en el contexto universitario mediante su conexión con la pedagogía social- como se pone de manifiesto en el contexto del trabajo/pedagogía social, ahora generalmente conocido como "Soziale Arbeit" que engloba a ambas.¹²

Ahora describiremos el trabajo para desarrollar la teoría con algunos ejemplos seleccionados.¹³

El trabajo de Klaus Mollenhauer en gran parte versa sobre el desarrollo y la institucionalización del trabajo social en la República Federal de Alemania - por un lado en relación con su tesis (PhD) "Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft" (1959) (Orígenes de la pedagogía Social de la Sociedad Industrial), y por otro debido a su propio enfoque desde la pedagogía y las humanidades a una orientación científica social más fuerte. Desde la práctica hermenéutica de la tradición de las ciencias de la educación, desarrolló la comprensión de la relación entre teoría y práctica desde el principio para lo que es necesario saber distinguir entre conocimiento científico y práctica. Sus trabajos sobre pedagogía general, pedagogía social, la historia de la pedagogía, la estética y la teoría educativa demuestran su interés por la teoría de cultura basada en la identificación de las condiciones constitutivas de la subjetividad como una cuestión de procesos educativos. En su opinión, la tarea principal de la pedagogía social es el proceso de educación.

he dealt with the relationship between the individual and society in adverse life circumstances and linked this –more or less strongly depending on the stage– to the quest for the essence of pedagogy using social and political theory to reflect on the conditions and possibilities of pedagogy.

Michael Winkler on the other hand formulates a theory of social pedagogy which primarily focuses on social pedagogy as a discipline characterised by discourse (1988; 1995). Social pedagogy focuses on the knowledge of practice, it refers to social practice and is reflexively connected to it. Theory and practice, empirical findings and reflection, thoughts and actions are continuously subjected to critical examination, to develop new ways of understanding and interpreting problem situations for individuals and society. In Winkler's view theory cannot stand still, but should provide categories to be populated by principles and at the same time be able to show contemporarily relevant substance. He believes that observation, analysis and hypothesis are essential to the empirical discourse, as the reflection through discourse transforms the communication structures in social pedagogy into social pedagogical action. The theory of social pedagogy includes two levels, firstly the theory of the real object, the description, analysis of the prerequisites, conditions, structures, functions and limitations and secondly the reflective exploration of these elements in terms of a social construction. The focus of social pedagogy on inclusion constitutes its contribution to social integration. Problems and risks are dealt with in a social-pedagogical way produced in conjunction with the stakeholders and institutions of social work in society. Social work therefore contributes to the creation of the social infrastructure. Social pedagogy, according to Winkler, is interested in the competencies, educational and developmental processes of individual stakeholders in order to create living conditions which secure permanent existences beyond poverty. The clarifying impetus as well as the crucial importance in the works of Michael Winkler lies in the consolidation of the concept of the subject as an independent construct in social work that serves to ask whether social pedagogical institutions and places limit or harm subjectivity and

El objetivo es lograr la educación hacia la autonomía y la espontaneidad aumentando la madurez (Mollenhauer, 1964).

Con su último trabajo sobre el diagnóstico de la pedagogía social (en colaboración con Uhlendorf) aborda la relación entre el individuo y la sociedad en circunstancias vitales adversas y lo relaciona, de manera más o menos estable dependiendo de la etapa, con la búsqueda de la esencia de la pedagogía utilizando la teoría social y política para reflexionar sobre las condiciones y posibilidades que ofrece la pedagogía.

Por otra parte, Michael Winkler formula una teoría sobre la pedagogía social que se centra principalmente la pedagogía social como una disciplina caracterizada por el discurso (1988; 1995). La pedagogía social se centra en conocer la práctica, se refiere a la práctica social y está recíprocamente conectada con ella. Teoría y práctica, resultados empíricos, reflexión, pensamientos y acciones están continuamente sometidos a examen crítico, a desarrollar nuevos caminos para comprender e interpretar situaciones problemáticas para los individuos y la sociedad. En opinión de Winkler la teoría no puede mantenerse inalterable, sino que debe proporcionar categorías que llenar de principios y al mismo tiempo ser capaz de mostrar contenido relevante a los coetáneos. Él cree que la observación, hipótesis y análisis son esenciales para el discurso empírico, así como la reflexión a través de discurso convierte las estructuras de comunicación en la pedagogía social en la acción pedagógica social. La teoría de la pedagogía social incluye dos niveles, en primer lugar la teoría del objeto real; la descripción, el análisis de los pre-requisitos, condiciones, estructuras, funciones y limitaciones, y en segundo lugar la exploración reflexiva de estos elementos en términos de una construcción social. El enfoque de pedagogía social sobre la inclusión representa su contribución a la integración social. Se tratan los problemas y riesgos en base a la pedagógica social junto con los colaboradores e instituciones de trabajo social de la sociedad. Por lo tanto, el trabajo social contribuye a la creación de infraestructura social. Según Winkler, la pedagogía social se interesa por las competencias, procesos educativos y de desarrollo de los actores individuales para crear unas condiciones de vida que asegure la existencia permanente más allá de la pobreza. El

which individual opportunities the stakeholders of social work have to live self determined lives (1988; 1995). Similarly, this approach of placing the stakeholder of social work in the centre of theoretical interest was adopted even before educational theory, albeit with a clear focus on the production of educational processes.

The focus placed by Hans Thiersch on everyday life and living environments (2008) and that of Lothar Böhnisch (1988) on “coping with life”¹⁴ was developed as a critique of and reorientation against a growing institutionalisation, specialisation and professionalisation in the context of the tensions of the modernising theoretical discourse. The aim was to achieve a stronger focus of social work on its recipients. Particularly Hans Thiersch therefore connects with traditional thinking, like for example Alice Salomon’s, without whose concepts the professionalisation and institutionalisation of social work would not have been possible. The aim was to use reforms to reshape all social spheres. Hans Thiersch and Lothar Böhnisch demanded a new self-concept of social work; this is about an extension of the functions and the objective of social work, about strategies for coping with life, with the goal of achieving a successful everyday life for its recipients as a result. It is characterised by the specific methodisation of understanding and action in social pedagogy. This opens up new perspectives on practice through the application of social scientific knowledge to achieve a critical analysis and explanation of the social and especially political conditions.

Building on the tradition of Western Marxism – with particular reference to Lefebvre’s materialist “Critique of Everyday Life” as well as Heydorn’s “Critical Theory of Education” – Heinz Sünker is interested in a social analysis based foundation of social work, an emancipating force, if it is intent on working on capitalist conditions from a democratising stance (Sünker, 1989)¹⁵. This presents a particular challenge in a capitalist society, where the class structure is based on the reproduction of social inequality and where power and domination contradict the historically achieved opportunities for justice and equality. Social work which is interested in overcoming routine and the curing of symptoms in different fields of practice, has to question its justification for its approaches continuously and has

impulso clarificador así como la importancia en la obra de Michael Winkler se encuentra en la consolidación de la concepción del tema como un constructo independiente en trabajo social que sirve para preguntarnos si las instituciones pedagógicas sociales y lugares limitan o dañan la subjetividad cuáles son las oportunidades que tienen los actores del trabajo social para vivir una vida independiente (1988; 1995). Asimismo, este enfoque de colocar a los actores de trabajo social en el centro del interés teórico fue adoptado incluso antes de la teoría pedagógica, aunque enfocado claramente en crear procesos educativos.

Hans Thiersch pone el enfoque en la vida diaria y las condiciones de vida (2008) y en el de Lothar Böhnisch (1988) de “sobrellevar la vida”¹⁴ lo desarrolló como una crítica a la reorientación contra una institucionalización creciente, la especialización y profesionalización en el contexto de las tensiones del discurso teórico modernizador. El objetivo era que el trabajo social se centrara más en los receptores. Por lo tanto, y en particular, Hans Thiersch conecta con el pensamiento tradicional, como por ejemplo el de Alice Salomon, sin cuyos conceptos la profesionalización e institucionalización del trabajo social no habrían sido posibles. El objetivo era utilizar las reformas para remodelar todas las esferas sociales. Hans Thiersch y Lothar Böhnisch pretendían llegar a un nuevo concepto de trabajo social; una extensión de las funciones y el objetivo del trabajo social, sobre estrategias para sobrellevar la vida, con el objetivo de lograr como resultado una vida diaria exitosa para sus destinatarios. Se caracteriza por desarrollar una metodología específica de la comprensión y acción en la pedagogía social. Esto abre nuevas perspectivas a la práctica con la aplicación del conocimiento científico social para lograr un análisis crítico y una explicación de las condiciones sociales y políticas principalmente.

En base a la tradición del marxismo occidental, con especial referencia a la materialista de Lefebvre “Crítica de la vida cotidiana”, así como “Teoría crítica de la educación” de Heydorn – Heinz Sünker se interesó en el análisis social de trabajo social, una fuerza emancipadora, si se pretende trabajar en condiciones capitalistas a partir de una postura democratizadora (Sünker, 1989).¹⁵ Lo que presenta un desafío particular a una sociedad capitalista, donde

to renew them under the current conditions. This makes the question of the political productivity of social work proliferate and highlights the importance of the question of the constitutive conditions of subjectivity as a question of the capacity for reflection, social judgement and politically competent action – both on the side of professionals and of clients of social work.

Whilst Heydorn's analysis focuses on the mediation between education and history and education and politics, but at the same time has the educational processes of individuals and their forms of consciousness and actions at its centre, Lefebvre assumes that the critique of everyday life includes a critique of political economics in the Marxist sense and encapsulates it, is designed to explore the social human being who is defined by economic activity, but just as much beyond it (Lefebvre, 1989: 604)¹⁶.

In contrast to any economism a critical theory of society maintains that in everyday life people have to be conscious of their subjectivity and therefore their capacity to act or to develop their subjectivity. It is important in this context that materialist theories of everyday life, which claim an epistemological approach to portraying macro, meso and micro processes in constitution of social structures and their impact on the disposition of individual existences, lead to a clarification of the nature of the problem as well as a broadening of perspectives in relation to the question of societalisation as well as the education.

Lefebvre argues from the subjectivity perspective for a change of current society through a cultural revolution and therefore for the dissolution of the reified and reifying structures of everyday life. Conveying theories of everyday life and of education and linking back to philosophical tradition, whilst using socratic maieutics as his focus, Lefebvre takes this to mean "to help everyday life to produce a present-absent abundance" (Lefebvre, 1972: 31). This positioning also forms the starting point for his analyses, as he is consistently led by the belief in the necessity of rehabilitating everyday life (Lefebvre, 1977: i, 134-135). The demand for the transformation of everyday life comes alive through the exposure of the hidden treasures of the world of trivialities and leads him to the statement that everyday life has an essential relationship with all activity and encom-

la estructura de clases se basa en la reproducción de la desigualdad social y donde el poder y la dominación contravienen las oportunidades de justicia y igualdad conseguidas a lo largo de la historia. El trabajo social pretende sobreponerse a la rutina y los síntomas de curación de los diferentes campos de práctica, y debe cuestionar continuamente la justificación de sus planteamientos y renovarlos en base a las condiciones actuales. Esto hace que la cuestión de la productividad política del trabajo social proliferare y destaque la importancia de la cuestión sobre las condiciones constitutivas de la subjetividad como un tema para reflexionar sobre la capacidad, el juicio social y la acción política competente – tanto por parte de profesionales y como de los clientes del trabajo social.

Mientras que el análisis de Heydorn se centra en la mediación entre educación e historia y educación y política, al mismo tiempo da más importancia a los procesos educativos de las personas y sus formas de conciencia y acciones, Lefebvre asume la crítica del día a día e incluye una crítica de la economía política en el sentido marxista y lo encapsula. Se resume en que está diseñada para explorar el ser humano social que se define por actividad económica, pero va más allá (Lefebvre, 1989: 604).¹⁶

Frente a cualquier economicismo la crítica teórica de la sociedad sostiene que en la vida cotidiana tiene que ser consciente de su subjetividad y por lo tanto su capacidad para actuar o desarrollar su subjetividad. En este contexto cabe destacar que las teorías materialistas de la vida cotidiana, que reclaman un enfoque epistemológico para enmarcar los procesos constitución de estructuras sociales a nivel macro, medio y micro así como su influencia en la disposición de las existencias individuales, nos llevan a esclarecer la naturaleza del problema así como a incrementar las perspectivas relacionadas con la societalización, así como la educación.

Lefebvre pretende conseguir desde la perspectiva de la subjetividad un cambio en la sociedad actual a través de una revolución cultural y, por tanto, la disolución de las estructuras cosificadas y obsoletas de la vida cotidiana. Con el ánimo de reunificar las teorías de la vida cotidiana y la educación y su relación con la tradición filosófica, partiendo de la base del uso del método socrático, Lefebvre lo emplea para que sea sinónimo de "ayudar a la vida co-

passes it with its conflicts and differences. If everyday life contains the “rational core, the real centre of practice” (Lefebvre, 1972: 49) and production and reproduction of social relationships have their foundations in everyday life, the fundamental importance of proving the historical character of everyday life becomes clear. Lefebvre bases this historical character on a reconstruction and deconstruction of the historically structural genesis of differentiated and differing forms of everyday life in the context of socially, therefore practically, imparted conditions.

Lefebvre’s approach, which ties his theory development to the development of the subject, namely everyday life, leads to an insight into the ambiguous and polyvalent nature of everyday life, which he tries to refine and capture through ever new definitions and approaches, in accordance with the fluid nature of his subject. The overarching category for the description and analysis of everyday life is that of “ambiguity” (Lefebvre, 1975: 14).

The meaning of ambiguity is strengthened by the development of everyday life into mundane routine, called by Lefebvre the “bureaucratic society of controlled consumption” (Lefebvre, 1972: 99-154). The consolidation of these mundane routines as the deficient form of everyday life is a characteristic of late capitalist societies, perpetuated by the support of a threefold movement: firstly it requires societalisation in the form of a “totalisation of society”; secondly in terms of the development of the subjects in the shape of an “extreme individualisation” and thirdly a “particularisation” (Lefebvre, 1978: 140). It is of crucial importance, both socio-politically and social theoretically as well as in relation to the question of the structure and contents of educational processes that the establishment of the “mundaneness as a generalised way of life” (Lefebvre, 1975: 225) is linked to a process of internal colonisation (Lefebvre, 1972: 86; 1975:242), which takes place as an invasion of body and senses, space and time through processes of subdivision, the crushing of the coherence of life. This way of life is therefore characterised by a tendency towards passivity and non-participation (Lefebvre, 1975: 120 - 121).

This background of the endangered human being and the world raises the questions of alternatives. This is about a recognition of the mundane and its susceptibility to change, so that the reconstruc-

tion para producir una abundancia presente-ausente” (Lefebvre, 1972: 31). Este posicionamiento también constituye el punto de partida para su análisis, ya que se guía constantemente por la creencia en la necesidad de rehabilitar la vida diaria (Lefebvre, 1977: i, 134-135). La necesidad de transformar la vida cotidiana cobra fuerza con la exposición de los tesoros ocultos del mundo de las trivialidades y le conduce a concluir que la vida diaria tiene una relación crucial con toda actividad y la abarca con sus conflictos y diferencias. Si la vida cotidiana contiene el “núcleo racional, el centro real de la práctica” (Lefebvre, 1972: 49) y la producción y reproducción de las relaciones sociales tienen su fundamento en la vida cotidiana, la importancia de demostrar el carácter histórico de la vida cotidiana se convierte en esencial. Lefebvre centra este carácter histórico en una reconstrucción y deconstrucción de la génesis estructural históricamente diferenciada y en diferentes formas de la vida cotidiana en el contexto de unas condiciones de origen social.

El enfoque de Lefebvre, que vincula el desarrollo de la teoría al desarrollo de la vida del sujeto, es decir, todos los días, conduce a una visión de la naturaleza ambigua y polivalente de la vida cotidiana, que trata de refinar y capturar mediante nuevas definiciones y enfoques, de acuerdo con su naturaleza volátil. La categoría global para la descripción y análisis de la vida cotidiana es la de “ambigüedad” (Lefebvre, 1975: 14).

El significado de ambigüedad se ve reforzado por el desarrollo de la vida cotidiana en la rutina mundana, llamado por Lefebvre “la sociedad burocrática de consumo controlado” (Lefebvre, 1972: 99-154). La consolidación de estas rutinas mundanas como formas de una vida cotidiana deficiente es una característica de las últimas sociedades capitalistas, perpetuado por el apoyo de un movimiento triple: en primer lugar requiere la societalización como una “totalización de la sociedad”; en segundo lugar en términos del desarrollo de la temática en forma de una “individualización extrema” y, en tercer lugar, la “particularización” (Lefebvre, 1978: 140). Es de vital importancia, tanto a nivel socio-político como social-teórico, así como en lo relativo a la cuestión de la estructura y contenidos de procesos educativos que el establecimiento de la “mundanidad como forma generalizada de la vida” (Lefebvre, 1975: 225) está vin-

tion work as proactive recognition (Lefebvre, 1975: 122) captures the mundane, which consists of both the life in mundane routine alongside a critical distance from it (Lefebvre, 1972: 105) and itself form the basis for building resistance. A new qualitative dimension is however fundamental here as follows: “the act which inaugurates knowledge and practice is poietic” (Lefebvre, 1975: 123). Poiesis as recognising action and as creative recognition refers to the dimensions of a creative capital that relates back to the importance of – including the aesthetically based – spontaneity as a “new regained spontaneity” or – in Heydorn’s education theory based understanding “rationally mediated spontaneity” (Heydorn, 1979).

As this is about a socio and cultural analytically founded “revolutionary project of liberation” (Lefebvre, 1975: 24) and therefore a “transformation of everyday life” (Lefebvre, 1978: 44, 231), it needs to be underpinned by educational policy and practice. Because a critical theory of education has to be understood as a theory of liberation of mankind (Heydorn, 1979; vgl. Sünker, 2006b), social work in this context is to be understood as educational work.

A critical concept of education has therefore focussed its attention on the tensions between the individual and society since its beginnings in antiquity. The constitutive conditions of subjectivity in the context of the dialectic between institutionalised education and human liberation as postulated by Heydorn are to be used as concepts for social work. Social pedagogy and educational theory therefore behave complementary and not only in their orientation. The theory of education is fundamental, if social pedagogy is to avoid becoming a merely a normalising activity, but instead serves the initiation and promotion of educational processes. To understand social pedagogy as a form of institutionalised education – and its contradiction – can be a contribution to addressing the urgent problem of the constitution and reproduction of social inequality (Sünker, 1995a).

Because it is embedded in societal politics and social policy since its inception social pedagogy is not self-contained, but must – as a consequence of its constitutive conditions – be continuously opened up and reflected on in the context of its analytical and practical consequences¹⁷. In the debate on the question “Does Capitalism have a Future?” we are

culado al proceso de colonización interna (Lefebvre, 1972:86; 1975:242), que se produce como la invasión del cuerpo y los sentidos, el espacio y el tiempo mediante procesos de subdivisión, de aplastamiento de la coherencia de vida. Por lo tanto, esta forma de vida se caracteriza por una tendencia a la pasividad y la no participación (Lefebvre, 1975: 120-121).

Este fondo del ser humano y del mundo en peligro de extinción plantea preguntas de alternativas. Se trata de un reconocimiento de lo mundano y su susceptibilidad al cambio, ya que el trabajo de reconstrucción como reconocimiento proactivo (Lefebvre, 1975: 122) captura lo mundano, que consiste tanto en la vida en su rutina mundana como en la distancia crítica (Lefebvre, 1972:105) y partir desde la base para llegar a la resistencia. Sin embargo, es esencial contar con una nueva dimensión cualitativa: “el acto que desata el conocimiento y la práctica es poietico” (Lefebvre, 1975: 123). La poiesis como acción de reconocimiento creativo se refiere a las dimensiones de un capital creativo que otorga importancia a – incluyendo la base estética – la espontaneidad como una “una espontaneidad nueva y recuperada” o – según la teoría de la educación de Heydorn, se basa en entender “la espontaneidad racional mediada” (Heydorn, 1979).

Como se trata de un “proyecto revolucionario de liberación” (Lefebvre, 1975: 24) con base analítica y cultural, estamos hablando de una “transformación de la vida cotidiana” (Lefebvre, 1978: 44,231), que debe estar avalada por la política educativa y la práctica. Dado que una teoría crítica de la educación ha de entenderse como una teoría de la liberación de la humanidad (Heydorn, 1979; vgl. Sünker, 2006b), debemos entender el trabajo social en este contexto como trabajo educativo.

Por tanto, el concepto crítico de la educación ha centrado su atención en las tensiones entre el individuo y la sociedad desde sus comienzos en la antigüedad. Las condiciones constitutivas de la subjetividad en el contexto de la dialéctica entre la educación institucionalizada y la liberación humana como establece Heydorn deben utilizarse como conceptos de trabajo social. La pedagogía social y pedagogía, por tanto, son complementarias no sólo en su orientación. La teoría de la educación es fundamental, ya que la pedagogía social debe evitar convertirse en una simple actividad de normalización, al

reminded – within the consciousness of the contradictions of capitalism - of possibilities of mediating democracy and the welfare of all: “Democratization has been a real, if not inexorable trend over the past two hundred years. This means that a great many people, including those most loyal to the existing order, came to expect three things in the course of their lives. The first is long years of education, the second is stable and reasonably rewarding employment, and, finally, pensions in older age. Housing could be added to this list of expectations, and efforts to provide housing have also been expensive” (Wallerstein et al., 2013: 172).

It may be that facing the background and the outcomes of the neoliberal ‘counterrevolution’ the perspective of social pedagogy and social work has to be both being conscious about this list and becoming able fighting social inequalities effectively in favour of these social goods in the interest of a democratisation of our societies and of a “good life” of everyone.

(Translation from the German by Beate Wagner)

contrario, es la iniciación y promoción de los procesos educativos. Para entender la pedagogía social como una forma de educación institucionalizada y su contradicción, puede ser relevante abordar el urgente problema de la constitución y reproducción de la desigualdad social (Sünker, 1995a).

Dado que se encuentra integrado en la política social y políticas sociales, la pedagogía social desde su creación no es independiente, pero –a consecuencia de sus condiciones constitutivas– debe exponerse continuamente y reflejarse en el contexto de sus consecuencias prácticas y analíticas.¹⁷ En el debate sobre “¿el capitalismo tiene futuro?” se nos recuerda –dentro de la conciencia de las contradicciones del capitalismo– las posibilidades de mediación de la democracia y el bienestar de todos: “la democratización ha sido una verdadera, si no inexorable tendencia durante los últimos doscientos años. Lo que significa que un gran número de personas, incluyendo los más fieles al orden establecido, esperaban obtener tres cosas a lo largo de sus vidas. La primera son largos años de la educación, la segunda es un empleo estable y razonablemente gratificante y, por último, una pensión en la vejez. La vivienda podría añadirse a esta lista de expectativas y esfuerzos, ya que la lucha para tener una vivienda también han sido considerablemente cara” (Wallerstein et al., 2013: 172).

Es posible que frente al entorno y los resultados de la ‘contrarrevolución’ neoliberal la perspectiva de pedagogía social y el trabajo social tenga que ser consciente de esta lista, así como capaz de luchar contra las desigualdades sociales con eficacia en favor de estos bienes sociales en aras de la democratización de nuestras sociedades y de una “buena vida” para todos.

Bibliography

- Adorno, Th. W. (1993). *Einleitung in die Soziologie* (1968). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Böhnisch, L. (1988). *Der Sozialstaat und seine Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand
- Braches-Chyrek (2013). *Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon. Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit*. Opladen: Budrich
- Füssenhäuser, C. (2005). *Werkgeschichte(n) der Sozialpädagogik: Klaus Mollenhauer - Hans Thiersch - Hans-Uwe Otto*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hartwich, H. (1977). *Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo*. 2nd ed., Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hegel, G.W.F. (1967). *Philosophy of Right*. Transl. T. M. Knox. London/Oxford/New York: Oxford University Press
- Heydorn, H.-J. (1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M.: Syndikat
- Hornstein, W. (1995). Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In H. Sünker (Ed.). *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Bielefeld: Kleine, pp. 12-33
- Lenhardt, G., & Offe, C. (1977). Staatstheorie und Sozialpolitik. In C. v. Ferber & F. Kaufmann (eds.). *Soziologie und Sozialpolitik*. Opladen: Westdt. Verl, pp. 98 - 127.
- Kocka, J. (1990a). *Weder Stand noch Klasse. Unterschichten um 1800*. Bonn: Dietz
- Kocka, J. (1990b). *Arbeitsverhältnisse und Arbeiterexistenzen. Grundlagen der Klassenbildung im 19. Jahrhundert*. Bonn: Dietz
- Lefebvre, H. (1972). *Das Alltagsleben in der modernen Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lefebvre, H. (1975). *Metaphilosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lefebvre, H. (1978). *Einführung in die Modernität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris: meridiem Klincksieck
- Mager, K. (1889). *Schule und Leben. Glossen zur Dr. Curtmanns Preisschrift* (1846). In: *ibid: Gesammelte Werke*, 8. Band. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider
- Marx, K. (1993). *Grundrisse. Foundations of the Critique of Political Economy (Rough Draft)*. Transl. M. Nicolaus. London: Penguin in association with New Left Review
- Mollat, M. (1987). *Die Armen im Mittelalter*. München: C.H. Beck Verlag
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Berlin: Beltz
- Mollenhauer, K. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim und München: Beltz Verlag
- Natorp, P. (1974). *Sozialpädagogik*. Stuttgart: Fromman
- Ortmeyer, B. (2009). *Mythos und Pathos statt Logos und Pathos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Hermann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Weinheim/Basel: Beltz
- Otto, H.-U. (1973) *Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit*, in: H.-U. Otto/S. Schneider (eds.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Bd. 1. Neuwied: Luchterhand
- Otto, H.-U., & Thiersch, H. (Eds.) (2014). *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Reinhardt
- Peukert, D. (1986). *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln: Bund
- Peukert, D. (1989). *Sozialpädagogik*, in: D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (eds.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918 - 1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck, 307-336
- Sachße, Ch., & Tennstedt, F. (1980) *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer

- Schaarschuch, A. (1995). Das demokratische Potential Sozialer Arbeit. In H. Sünker (Ed.). *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Bielefeld: Kleine, 48-71.
- Steinacker, S. (2007). *Der Staat als Erzieher: Jugendpolitik und Jugendfürsorge im Rheinland vom Kaiserreich bis zum Ende des Nazismus*. Stuttgart: ibedem-Verlag
- Steinacker, S., & Sünker, H. (2010). Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland. Mitverwaltung - Selbstbestimmung - Partizipation oder „1968“ im Kontext von Geschichte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (No. 1), 22-36
- Steinmetz, G. (1993). *Regulating the Social. The Welfare State and Local Politics in Imperial Germany*. Princeton: Princeton University Press
- Sünker, H. (1989). *Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Sünker, H. (1991). Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Soziale Arbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der "Volkspflege". In: Ch. Berg & S. Ellger-Rüttgarth. *Du bist nichts, Dein Volk ist alles. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 46-59
- Sünker, H. (1995a). Soziale Arbeit und Vergesellschaftung der Gesellschaft. In H. Thiersch & K. Grunwald (Eds.). *Zeitdiagnose Soziale Arbeit*. Weinheim, S. 185-210
- Sünker, H. (ed.) (1995b). *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit*. Bielefeld: Kleine
- Sünker, H. (2003). The Politics of Social Welfare: Critical Perspectives on Contemporary Social work. In H. Sünker, R. Farnen & G. Széll (eds.): *Political Socialisation, Participation and Education*. Frankfurt: Peter Lang, 113-130
- Sünker, H. (2006a). Community's Discontent: the ideology of Volk community in National Socialism. *Policy Futures in Education*, 4 (No. 3), 306-319
- Sünker, H. (2006b). *Politics, Bildung and Social Justice. Perspectives for a Democratic Society*. Rotterdam/Taipei: Sense
- Sünker, H., & Otto, H.-U. (eds.) (1997). *Education and Fascism. Political Identity and Social Education in Nazi Germany*. London/Washington: Falmer
- Thiersch, H. (2008). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa
- Thiersch, H., & Grunwald, K. (eds.) (1995). *Zeitdiagnose Soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa
- Thole, W. (2005). *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag
- Vester, M., Oertzen, P. v., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wehler, H.-U. (1987). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700 - 1815*. München: Beck
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Winkler, M. (1995). Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik, in h. Thiersch & K. Grunwald. *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*. Weinheim u.a. 155-184
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derluagian, G., & Calhoun, C. (2013). *Does Capitalism Have A Future?* Oxford/New York: Oxford University Press

Notas/Notes

¹ It should be noted that in the context of welfare regulations and measures a distinction is largely no longer made in Germany between social pedagogy and social (welfare) work. Notwithstanding this, specific reflection on both from time to time is important which is why this text refers in some parts not to social work, but to social pedagogy or social (welfare) work. M. Winkler writes in the first paragraph of his large scale study "Eine Theorie der Sozialpädagogik" (A Theory of Social Pedagogy) that: "The theory of social pedagogy is a difficult business, which is not self evident. Its concern can hardly hope for universal agreement, nor does it find preconditions which can be described as sufficiently secure. That is not a new state of affairs, as the dispute about social pedagogy and its appropriate conceptual perception is nearly as old as both the term itself and the interest in the subject. But in the midst of the peculiar simultaneous trends of modernisation and demodernisation which currently distinguish at least the advanced states and societies, the exploration of social pedagogy has gained in political sensitivity. More than that: social pedagogy has become a precarious territory" (Winkler, 1988:11)

² This is the subject of Wehler's 5 volumes of the work "Deutsche Gesellschaftsgeschichte" (German Social History)

³ This theory of the persistence of social inequality is also confirmed by the latest structural analysis for Germany. This fundamental analysis of classed based social stratification shows "Upper - Middle - Lower" in their current differentiation and distribution across different class factions with consequences for social conception, political consciousness and self perception (Vester et al 2001)

⁴ Steinmetz (1993: 5) notes in respect to the socio-historical framework for analysis: "The pre-1914 German welfare state therefore allows one to study the simultaneous existence of at least four distinct types of social policy: poor relief, 'Bismarckian' social insurance, proto-corporatist policies, and modern social work. Although these do not exhaust the full universe of forms of social policy, they represent four distinct and extremely influential strategies for regulating 'the social'. More recent social programs have often operated within the traditions, the specific categories, technologies, and goals, established by these early forms".

⁵ In the German speaking debate the concept of social work has only become terminologically established in the context of the professionalisation of social work as a career for women. Whilst Marger (1889) and Natrop (1907) define the term and scientific subject area of social pedagogic in their writings, Alice Salomon is the first to attempt definitions of the terms social work and social worker (Sachße & Tennstedt (1980).

⁶ Despite the fact that social pedagogues promoted it and that it conformed to national socialist ideology, the Correctional Custody Law (Bewahrungsgesetz) was in the end not passed - in Peukert's view as a result of the competing paramilitary claims between welfare, judiciary and the police (Peukert, 1989:331).

⁷ Hamburg theologian Johan Hinrich Wichem is considered to be the co-founder of the "Rough House" (Rauhes Haus) near Hamburg, of the Johannesstift (St. John's foundation) in Berlin and of the Inner Mission. It was Wichem's influence that led to the institutionalisation of youth welfare work into rescue establishments in the context of a deeply Christian understanding of welfare; the social and moral conditions in society were thus to be stabilised through external missionary activity (see Niemeyer 1997, p. 71f; see Richter, 2004, p. 89f).

⁸ This establishes - not only in Peukert's view - the influence of pedagogy on welfare, "All modern welfare work has claimed to aim next to the amelioration of acute suffering to also always educate its beneficiaries to sustain themselves, to live in honourable poverty and especially to meet their duty to work. The restrictive distribution of the type and amount of help to a minimum was its negative manifestation and was designed to be kept to below what could be achieved through the worst paid 'free' work available. Beside this coercion into paid work the offer of job opportunities and training to become accustomed to the discipline of performing at work were to be the positive counterpoint" (Peukert, 1989: 320). This guiding theme is also reflected in Steinmetz's view, who remarks in relation to developments post 1890 under the heading "Scientific Social Work, "Pedagogic methods therefore became central" (Steinmetz, 1993: 199).

⁹ For a further analysis of this area, also see Steinacker's large study (2007) "Der Staat als Erzieher" ("The State as Educator").

¹⁰ Schnurr's historical analysis of the social pedagogy movements during the period of National Socialism highlights diverging intervention concepts of social workers during this time, ranging from participation to misinterpretation, passive as well as active integration into the system of National Welfare (1997).

¹¹ It is also important to note that the proponents of the humanities in the fields of pedagogy and social pedagogy - such as in particular H. Nohl - did not prove as opponents, but as conformers to the system during the time of National Socialism (on this topic, see Ortmeier, 2009).

¹² There is no space here to reconstruct the diverse contributions to the debate around the professionalisation; compare initially as an example in the context of the social scientific turnaround Otto (1973). The process of the development of the discipline and the profession is also essentially outlined in voluminous works such as the Handbuch Soziale Arbeit (Handbook of social work) (Otto & Thiersch 2014) or the "Grundriss Soziale Arbeit" (Social work - an outline) (Thole 2005).

¹³ It is important to note that three “founding fathers” (Mollenhauer, Thiersch, Otto) with their respective very differently focussed bodies of work and schools were essential for building the early foundations for theory development; see Füssenhäuser (2005).

¹⁴ Böhnisch’s study “Der Sozialstaat und seine Pädagogik” (1988) (The welfare state and its pedagogy) written in the 80ies of the last century was one of three post-doctoral theses laying the foundations of theory and which are still relevant for theory development today - the other two authors being Winkler with “Eine Theorie der Sozialpädagogik” (1988) (A theory of social pedagogy) and Sünker with “Bildung Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik”. (1989) (Education (Bildung), Everyday Life and Subjectivity - Elements of a Theory of Social Pedagogy).

¹⁵ These themes - focussed on the question of the constitution of social spend and democratisation at their centre - are analytically also important to Hornstein (1995) and Schaarschuch (1995).

¹⁶ This offers an opportunity for conciliation with Adorno’s analysis of the relationship between society and the individual, which is fundamental to social work: Adorno initially remarks that “the term society is in fact a term which describes the relationship between human beings” (Adorno, 1993: 68). He continues, “There is no such thing as individuals in the social sense, namely human beings who could exist in their own right and especially exist as workers or could have existed, except in the context of the society they live in and which shapes them to their innermost core, as there is society without its own nature being defined by the individuals; because the process by which it is perpetuated is fundamentally the process of life, of work, of production and reproduction, which is kept alive by the individuals socialised by society” (Adorno, 1993: 69-70).

¹⁷ See note 1 (!)

* We want to thank our anonymous reviewers and Prof. Jo Moran-Ellis (Sussex University) for support and comments

¹ Ha de tenerse en cuenta que en Alemania el contexto de regulaciones y medidas de bienestar ya no se diferencia entre pedagogía social y trabajo social (bienestar). A pesar de esto, de vez en cuando es importante reflexionar sobre ambos, es por ello que este artículo a veces no se refiere al trabajo social sino a la pedagogía social o trabajo (bienestar) social. Según M. Winkler en el primer párrafo de su trabajo a gran escala “Eine Theorie der Sozialpädagogik” (Una teoría de Pedagogía Social): «La teoría de la pedagogía social es una empresa difícil, ya que no resulta evidente. Es muy complicado ponerse de acuerdo a nivel mundial tanto en su objeto de estudio, como en establecer sus condiciones previas y calificarlas como suficientemente seguras. No se trata de algo nuevo, ya que la disputa de la pedagogía social y su adecuada percepción social es casi tan antigua como el propio término y el interés en la materia. Entre las peculiares tendencias simultáneas de actualización y obsolescencia que actualmente diferencian al menos a estados y sociedades avanzados, la exploración de la pedagogía social ha ganado en sensibilidad política. Más aún: la pedagogía social se ha convertido en territorio precario» (Winkler, 1988:11).

² Este es el tema de los 5 tomos del trabajo de Wehler “Deutsche Gesellschaftsgeschichte” (Historia Social Alemana).

³ El último análisis estructural de Alemania también confirma la teoría de la persistencia de la desigualdad social. Este análisis de la estratificación social basado en las clases se resume en «Alta -Media -Baja» en su actual diferenciación y distribución junto con las facciones clasistas que terminan por influenciar la concepción social, la conciencia política y la auto percepción (Vester et al. 2001).

⁴ Steinmetz (1993: 5) escribió en relación con el marco histórico y social para el análisis: "El estado de bienestar alemán previo a 1914 nos permite estudiar la existencia simultánea de al menos cuatro formas diferentes de política social: asistencia a los pobres, seguro social 'Bismarkiano', políticas proto-corporativistas y el trabajo social moderno. Aunque estas no son todas las formas posibles de política social, representan cuatro estrategias distintas y extremadamente influyentes para la regulación de 'lo social'. A menudo, algunos programas sociales más recientes han funcionado en las tradiciones, las categorías específicas, tecnologías y objetivos, establecidos por estas primeras concepciones".

⁵ En el debate del pueblo alemán sobre el concepto de trabajo social se concibió como terminológico en el contexto de profesionalización del trabajo social como una carrera para mujeres. Mientras que Marger (1889) y Natrop (1907) definían el término y el tema científico de la pedagogía social en sus escritos, Alice Salomon fue la primera en intentar definir los términos trabajo social y trabajador social (Sachße & Tennstedt (1980).

⁶ A pesar de que los pedagogos sociales lo promovieron y que se ajustaba a la ideología socialista nacional, la ley de custodia Correccional (Bewahrungsgesetz) finalmente no fue aprobada - resultado según Peukert de las repetidas reclamaciones de supremacía entre bienestar, poder judicial y la policía (Peukert, 1989:331).

⁷ Se considera al teólogo hamburgués Johan Hinrich Wichem el fundador de la "casa áspera" (Rauhes Haus) cerca de Hamburgo, de la Johannesstift (Fundación Sant John) en Berlín y de la misión interna. La influencia de Wichern condujo a la institucionalización del trabajo de bienestar de la juventud en centros de rescate en el contexto de una comprensión

profundamente cristiana del bienestar; las condiciones sociales y morales en la sociedad se estabilizaron a través de la misionera actividad externa (véase Niemeyer 1997, p. 71f; véase Richter, 2004, p. 89f).

⁸ Esto establece -no sólo en opinión de Peukert - la influencia de la pedagogía en el bienestar, "todo trabajo de bienestar moderno ha afirmado que su objetivo junto a la mejoría del sufrimiento agudo es siempre educar a sus beneficiarios para que se puedan mantener por sí solos, para vivir en la pobreza con honor y sobre todo para cumplir con su deber de trabajar. La distribución restrictiva del tipo y cantidad de ayuda al mínimo era su manifestación negativa y fue diseñada para mantenerse por debajo de lo que podría lograrse con el peor de los trabajos remunerados 'libre' posible. Junto a esta coacción por el trabajo remunerado la oferta de oportunidades de empleo y formación para acostumbrarse a la disciplina de tener que desarrollar un trabajo debían ser el contrapunto positivo"(Peukert, 1989: 320). Este tema principal se refleja también en el punto de vista de Steinmetz, que lo recalca en relación con el desarrollo posterior a 1890 con el título "Trabajo Social científico, los métodos pedagógicos son esenciales"(Steinmetz, 1993: 199).

⁹ Para obtener un análisis más profundo en este tema véase el amplio estudio de Steinacker (2007) «Der Staat als Erzieher» ("El estado como educador").

¹⁰ El análisis histórico de Schnurr de los movimientos de la pedagogía social durante el periodo del Nacional Socialismo destaca diversos conceptos de intervención desarrollados por trabajadores sociales en la época, desde la participación a la malinterpretación, la integración tanto pasiva como activa en el sistema de Bienestar Nacional (1997).

¹¹ Además es importante destacar los proponentes de las humanidades en los campos de pedagogía y pedagogía social -como H. Nohl a nivel particular- que no los calificó como opuestos sino como conformes al sistema durante el Nacional Socialismo (para profundizar en este aspecto, véase Ortmeier, 2009).

¹² No hay espacio suficiente para reconstruir aquí las diversas contribuciones al debate de la profesionalización; comparada inicialmente como se ejemplifica en el contexto de giro científico y social de Otto (1973). Grandes obras como el Handbuch Soziale Arbeit ("Manual de trabajo social") (Otto & 2014 Thiersch) o «Grundriss Soziale Arbeit» ("Trabajo Social-un esbozo") (Thole 2005) han descrito el proceso de desarrollo de la disciplina y la profesión.

¹³ Es importante señalar que los tres "padres fundadores" (Mollenhauer, Thiersch, Otto) con sus respectivas y dispares mentes centradas en el trabajo y las escuelas, son esenciales para la sentar las primeras bases del desarrollo de la teoría; ver Füssenhäuser (2005).

¹⁴ El estudio de Böhnisch "Der Sozialstaat und seine Pädagogik" (1988) ("El estado de bienestar y su pedagogía") escrito en los años 80 del siglo pasado fue una de las tres tesis post-doctorales sobre las que se cimentó la teoría y que a día de hoy siguen siendo relevantes para su desarrollo, los otros dos autores fueron Winkler con "Eine Theorie der Sozialpädagogik" (1988) ("Una teoría de pedagogía social") y Sünker con "Bildung Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik" (1989) ("Educación, vida cotidiana y subjetividad - elementos de una teoría de pedagogía Social").

¹⁵ Estos temas, centrados en la cuestión de la constitución social y democratización - también son analíticamente importantes para Hornstein (1995) y Schaarschuch (1995).

¹⁶ Esto ofrece una oportunidad para la conciliación con el análisis de la relación entre sociedad e individuo según Adorno, fundamental para el trabajo social: Inicialmente, Adorno señala que "el término sociedad es un término que describe la relación entre los seres humanos" (Adorno, 1993: 68). Continúa diciendo "no existe tal cosa como individuos en el sentido social, es decir, seres humanos que podría existir en su propio derecho y sobre todo existen como trabajadores o pudieran haber existido, excepto en el contexto de la sociedad en que viven y que les forma en su interior, ya que la sociedad sin su propia naturaleza viene definida por los individuos; porque el proceso por el que se perpetúa es fundamentalmente el de la vida, del trabajo, de la producción y la reproducción, que la mantiene gracias a la socialización del individuo" (Adorno, 1993: 69-70).

¹⁷ Véase nota 1 (!)

* Queremos dar las gracias a los nuestros revisores anónimos y al Profesor Jo Moran-Ellis (Universidad de Sussex) por sus comentarios y apoyo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Suenker, H., & Braches-Chyrek, R (2016). Social Pedagogy/Social Work in Germany: Theories and Discourses in Social Pedagogy and Social Work: From disciplinarisation of the poor to an emancipatory democratic perspective. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 19-44. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.03

Fecha de recepción del artículo / received date: IX.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 17.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 15.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Heinz Suenker. Wuppertal University. Department G. Gaussstr. 20, 42119 Wuppertal. Germany E-mail: suenker@uni-wuppertal.de.

Rita Braches-Chyrek. Markusplatz 3, 96045 Bamberg. Germany E-mail: rita.braches@uni-bamberg.de.

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Heinz Suenker. Prof. of Social Pedagogy/Social Policy at the Wuppertal University since 1991; PhD 1984 and Habilitation 1988 at Bielefeld University, Assisstant Prof. And Associate Prof at Bielefeld University from 1980 to 1991; study of German Philology, Philosophy, Protestant Theology, Education at the Universites of Muenster (1967-1969) and Heidelberg (1969-1976) with state examinations and M.A. (Heidelberg) 1976.

Rita Braches-Chyrek. Prof. of Social Pedagogy at the University of Bamberg since 2013, Phd 2000 and Habilitation 2011 at the University of Wuppertal, Assistent Prof. at the University of Wuppertal from 2008-2012 and 1997-2002, study of social science at die University of Wuppertal 1989-1995, working experience in the field of social work and teacher from 1995 to 1997 and 2002-2008.

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN ESPAÑA: DE LA RECONSTRUCCIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL A LA INCERTEZA CIENTÍFICA Y SOCIAL

SOCIAL PEDAGOGY IN SPAIN: FROM ACADEMIC AND PROFESSIONAL RECONSTRUCTION TO SCIENTIFIC AND SOCIAL UNCERTAINTY

A PEDAGOGIA SOCIAL NA ESPANHA: DA RECONSTRUÇÃO ACADEMICA E PROFISSIONAL À INCERTEZA CIENTÍFICA E SOCIAL

Martí Xavier March Cerdà, Carmen Orte Socias y Lluís Ballester Brage

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

RESUMEN: Introducción y objetivos: se reflexiona sobre la realidad de la Pedagogía Social en España durante la segunda década del siglo XXI desde una perspectiva analítica con la finalidad de conocer y reconocer sus puntos débiles, sus puntos fuertes, sus amenazas y sus oportunidades. El análisis se centra en la revisión de la Pedagogía Social como disciplina clave en la reconstrucción de las Ciencias de la Educación y como respuesta socioeducativa a las demandas y necesidades de la sociedad y del Estado de Bienestar. El análisis de la situación actual se completa a partir de una investigación centrada en los estudios de Educación Social. El universo de referencia está configurado por el conjunto de los centros universitarios en los que se ofrecen estudios de educación social en España. Las variables sobre las que se estructuró la recogida de información fueron: 1) la estructura de la oferta, 2) las características de la formación ofrecida, 3) los resultados formativos. Metodología: La muestra realizada es de tipo estructural, seleccionando 11 universidades que desarrollan los estudios en tres zonas del Estado: el norte del país, el centro y el sur, así como la zona mediterránea. La recogida de la información se ha realizado con dos metodologías complementarias: un cuestionario, acordado en el contexto de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), de respuesta sobre web; una revisión de las web de las propias universidades que ofrecen estudios de educación social. Análisis y tratamiento de los datos: el análisis se realizó en dos fases complementarias. Primero, las preguntas cerradas se trataron con SPSS. Los registros digitales de las preguntas abiertas fueron tratados con el programa NVIVO. Resultados: La gran mayoría de la oferta de enseñanza es presencial, aunque hay algunas experiencias de formación a distancia. En cuanto a las dimensiones de la oferta, la media se sitúa en torno a las 87 plazas. Respecto a la oferta

de doble titulación Educación Social/Trabajo Social, indicar que ésta es aún testimonial. En la impartición del Grado hay implicación multidepartamental, aunque con mayor protagonismo de los departamentos de Pedagogía, y la implicación de todos los ámbitos socioeducativos. Respecto a las competencias más importantes, destacar el diagnóstico, el diseño de proyectos y la gestión de los mismos, entre las más importantes. El profesorado que imparte la titulación tiene un nivel formativo elevado y, en lo que respecta a las metodologías docentes o a la evaluación, ambas han ido variando desde el inicio de la titulación, y ampliándose la variedad de las mismas. Discusión: a partir de la reflexión teórica y el análisis de datos, se discute sobre la oportunidad de la Pedagogía Social para superar el impasse en el que está en este momento, aún a pesar del desarrollo y auge de los estudios de educación social en los últimos veinte años. Se discute la necesidad de incorporar la investigación basada en evidencias como fundamento de la acción socioeducativa, y como necesidad para seguir avanzando en el desarrollo de la Pedagogía Social y en la acreditación del profesional de la educación social.

PALABRAS CLAVE: pedagogía social; educación social; intervención socioeducativa basada en evidencias.

ABSTRACT: Introduction and aims: A reflection on the reality of Social Pedagogy in Spain during the second decade of the 21st century from an analytical perspective, with the aim of finding out and recognising its weak points, its strong points, its challenges and its opportunities. The analysis centres on reviewing Social Pedagogy as a key discipline in the reconstruction of Educational Sciences and a socio-educational response to the demands and needs of society and the Welfare State. Analysis of the current situation is completed with research into Social Education studies. The sphere of reference is made up of the group of universities offering social education courses in Spain. The variables structuring the data capture were: 1) the structure of the offer, 2) the features of the courses offered, and 3) course results. Methodology: The sample taken was structural in nature, selecting 11 universities holding the courses in three areas of Spain - the North, Central and Southern Spain and the Mediterranean region. Information was gathered using two complementary methodologies, a questionnaire, falling within the context of the Ibero-American Social Education Society (SIPS), and a review of the web sites of the universities offering courses in social education. Data processing and analysis: The analysis was carried out in two complementary stages. First of all, the closed questions were processed using SPSS and then the digital records of the open questions were processed using the NVIVO program. Results: The large majority of the courses on offer are classroom-based, with some distance learning courses being available. The average size of the courses was around 87 places. It should be pointed out that the double degree in Social Education and Social Work on offer is merely symbolic. There is multi-departmental involvement in teaching the Degree, although a larger role is played by the Pedagogy departments and all socio-educational fields are involved. Within the most important skills, diagnostics and project design and management stand out. The professors teaching the courses are highly qualified and, with respect to teaching methodologies and assessments, these have changed and broadened out since the course was first held. Discussion: Theoretical reflection and data analysis is used to discuss the chance for Social Education to overcome the impasse in which it currently finds itself, in spite of the development and growth in social education studies over the last twenty years. The need is discussed to include evidence-based research as a basis for socio-educational action and as a necessity to continue to move forward in Social Education and the qualification of socio-educational professionals.

KEYWORDS: social pedagogy; social education; evidence-based socio-educational intervention.

RESUMO: Introdução e objetivos: busca a reflexão sobre a realidade da Pedagogia Social na Espanha durante a segunda década do século XXI desde uma perspectiva analítica com a finalidade de conhecer e reconhecer seus pontos frágeis, seus pontos fortes, suas ameaças e suas oportunidades. A análise se centra na revisão da Pedagogia Social como disciplina chave na reconstrução das Ciências da Educação e como resposta socioeducativa às demandas e necessidades da sociedade do Estado de Bem Estar Social. A análise da situação atual se completa a partir de uma investigação focalizada nos estudos da Educação Social. O universo de referência está configurado pelo conjunto dos centros universitários nos quais se oferecem estudos de educação social na Espanha. As variáveis sobre as quais se construiu a coleta de dados foram: 1) a estrutura da oferta; 2) as características da formação oferecida; 3) os resultados formativos. Metodologia: a mostra realizada é do tipo estrutural, selecionando 11 universidades que desenvolvem os estudos em três zonas do Estado: o norte do país, o centro e o sul, assim como a zona mediterrânea. A coleta das informações foi realizada com duas metodologias complementares: um questionário, aprovado no contexto da Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS), respondido via web, uma revisão da web das próprias universidades que oferecem estudos de educação social. Análise e tratamento dos dados: a análise foi realizada em duas fases complementares. Primeiro, as perguntas fechadas foram submetidas ao SPSS. Os registros digitais das perguntas abertas foram submetidas ao programa NVIVO. Resultados: A grande maioria da oferta de ensino é presencial, ainda que haja algumas experiências de formação a distância. A respeito das dimensões da oferta, a média se situa em torno de 87 vagas. A respeito da oferta de dupla titulação Educação Social/Trabalho Social, esta é ainda um processo sendo testado. Na organização da Graduação existem implicações multidepartamentais, ainda que com maior protagonismo dos departamentos de Pedagogia, e a implicação de todos os âmbitos socioeducativos. A respeito das competências mais importantes, destaca-se o diagnóstico, o desenho de projetos e a gestão dos mesmos, entre os mais importantes. Os professores que atuam nos cursos possuem um nível de formação elevado e, a respeito das metodologias docentes ou de avaliação, ambas têm variado desde o início da titulação como também ampliado a variedade das mesmas. Discussão: a partir da reflexão teórica e da análise dos dados, se discute sobre a oportunidade da Pedagogia Social para superar o impasse que se vive nesse momento, mesmo com o desenvolvimento e auge dos estudos de educação social nos últimos vinte anos. Se discute a necessidade de incorporar a investigação embasada em evidências como fundamento da ação socioeducativa, e como necessidade para seguir avançando no desenvolvimento da Pedagogia Social e na certificação do profissional da educação social.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia social; educação social; intervenção socioeducativa fundamentada em evidências.

1. Introducción: la realidad contradictoria de la Pedagogía Social

¿Cuál es la realidad de la Pedagogía Social en España durante la segunda década del siglo XXI? Se trata de una pregunta a la que no resulta fácil contestar en un artículo que por sus dimensiones no puede abordar en profundidad todos los aspectos de la misma; desde la perspectiva epistemológica hasta la perspectiva investigadora, pasando por la profesional, la académica, la histórica, la social o la política. Sin embargo, después de décadas de un proceso de reconstrucción y de recuperación, en todos los sentidos, de esta disciplina socioeducativa, es necesario realizar una aproximación analítica al estado de la cuestión de la misma, con el fin de conocer y reconocer sus puntos débiles, sus puntos fuertes, sus amenazas y sus oportunidades.

Se trata, pues, de un análisis que pretende poner blanco sobre negro la realidad y perspectivas de la Pedagogía Social, en tanto que disciplina clave no sólo de la reconstrucción de las Ciencias de la Educación, sino también de la respuesta socioeducativa a los problemas escolares y a las demandas y necesidades de la sociedad y del Estado de Bienestar. En este contexto, uno de los hechos más relevantes en el campo académico y profesional de las ciencias de la educación de la última década del pasado siglo, en nuestro país, fue –es todavía y será, sin duda alguna– el proceso de reconstrucción de la pedagogía social, en tanto que vieja y nueva disciplina educativa que configura la respuesta social de la educación a los problemas y a las necesidades sociales y educativas (Caride, Gradaílle, & Caballo, 2015). Efectivamente, si realizamos un análisis evolutivo de la pedagogía social podemos señalar, como hecho más significativo, el renacimiento de una vieja disciplina, que había quedado obsoleta, en el marco de unas ciencias de la educación que miraban más el pasado que el presente y que eran incapaces de llevar a cabo un proceso de renovación y de actualización académica, profesional y social. La irrupción de nuevas disciplinas, con otra historia y otro

1. Introduction: The Contradictory Reality of Social Pedagogy

What is the current situation of social pedagogy in Spain in the second decade of the 21st century? This is not an easy question to answer in a paper of this size, where an in-depth study of different walks of social pedagogy from an epistemological, research-related, professional, academic, historical, social and political perspective is impossible. Nonetheless, after decades of a process of revival and reconstruction of this socio-educational discipline in all senses of the word, a study is needed of the current state of social pedagogy in order to determine its weak and strong points, together with the threats it faces and the opportunities that it offers.

By this, I mean a study directed at shedding light on the current situation and future prospects of social pedagogy as a key discipline, not just in the reconstruction of educational science but also in socio-educational responses to problems in schools and to the needs and demands of society and the welfare state. In this context, during the 1990s in Spain, one of the most significant events at academic and professional levels of educational science was the revival and reconstruction of social pedagogy in its capacity as an old and yet new educational discipline aimed at offering a socio-educational response to social and educational problems and needs (Caride, Gradaílle, & Caballo, 2015). Indeed, if we look at the evolution of social pedagogy, what is most significant is the fact that we are talking about the rebirth of a discipline that had become obsolete in the background context of an educational science that looked more to the past than to the present and which was incapable of carrying out a process of academic, professional and social renewal. The emergence of new disciplines, with a different background history and approach, only served to confirm the obsolescence of this former discipline.

In this context, the gradual re-emergence of social pedagogy within the panorama of differing educational disciplines has not just sig-

planteamiento, certificó la obsolescencia de la antigua pedagogía.

En este contexto, la irrupción progresiva de la pedagogía social dentro del panorama de las diversas disciplinas educativas no solo ha significado un proceso de cambio en el ámbito de la vieja pedagogía, sino también la sistematización académica y profesional de diversas disciplinas pedagógicas. Además, ha implicado una aproximación más clara de las ciencias de la educación a los nuevos retos, interrogantes y desafíos con los que se enfrenta la educación en un nuevo siglo lleno de incertidumbres de todo tipo. Esta reconstrucción de la pedagogía social se ha fundamentado, de facto, sobre dos elementos significativos: por una parte, sobre un desarrollo profesional e institucional desigual a través de la existencia de distintas figuras profesionales – educadores de calle, de familia, de centros de tratamiento, de centros de protección; animadores juveniles, socioculturales; educadores de adultos, etc.– que sin una formación universitaria han ido dando respuestas a las necesidades sociales y educativas existentes. La creación, a principio de los años noventa, de la diplomatura en educación social supuso la institucionalización de una formación de carácter universitario y la convergencia de las diversas tradiciones de la educación social en una sola y única titulación. Un proceso que no solo ha sido ratificado con la creación del grado de Educación Social, sino también con la puesta en marcha de diversos másteres, enmarcados dentro del ámbito académico y profesional de la pedagogía social. Por otra parte, la pedagogía social se ha fundamentado sobre un desarrollo académico y científico que ha tenido en la Universidad un elemento fundamental desde la perspectiva de su definitiva institucionalización en el ámbito teórico, metodológico e investigador. Esto se ha traducido en la existencia de reflexiones sobre los diversos campos temáticos de la pedagogía social, en el desarrollo de líneas de investigación socioeducativas, en la presencia de un importante número de libros, revistas, jornadas, seminarios y congresos sobre esta temática de la educación social (Duță, Forés & Novella, 2015).

Esta institucionalización académica y universitaria de la pedagogía social ha tenido y está

nified transformations to this pre-existing discipline but also the academic and professional systemization of different pedagogic disciplines. It has also led to educational science's closer contact with the new challenges and problems that education faces in a new century filled with uncertainties of all kinds. Social pedagogy's reconstruction has been mainly based on two processes: firstly, a somewhat unbalanced process of professional and institutional development through professional figures (street outreach workers, family service workers, workers at treatment and protection centres, youth workers, activity coordinators, adult educators etc.) without a formal university training who have been offering a response to existing social and educational needs. The institutionalization of training in this field and convergence of different socio-educational traditions in one single qualification came with the creation, in the early 1990s, of a university-level Diploma in Social Education. This process was further consolidated with the ensuing creation of a Degree in Social Education and the introduction of several master's degrees with academic and professional ties with the field of social pedagogy. At the same time, the revival of this discipline has also been founded on academic and scientific developments, with universities playing a key role in terms of its institutional integration in methodologies, theory and research. This has led to reflections on different thematic areas of social pedagogy, to the development of fields of socio-educational research, and to numerous publications, journals, conferences, seminars and congresses on this field of social education (Duță, Forés & Novella, 2015).

The integration of social pedagogy at academic and university levels has gone hand in hand, professionally and socially, with the creation and development of professional associations of community workers (“educadores sociales” in Spanish) in different Spanish regions and to the foundation of the General Council of Associations of Community Workers. This corporate and professional step forward has contributed to the employment of

teniendo su correlato profesional y social con la creación, y desarrollo, de los colegios profesionales de educadores sociales en las diversas comunidades autónomas y del Consejo General de Colegios de Educadores Sociales. Un desarrollo corporativo y profesional que ha contribuido a la contratación de estos profesionales de la educación social en las diferentes administraciones públicas, en entidades, organizaciones sociales y empresas privadas, y en los diferentes ámbitos de intervención del educador social. Todo ello ha creado un conglomerado universitario, profesional y social que está consolidando la profesión de educador social y la disciplina de la pedagogía social (Pérez, 2003; Sáez & Molina, 2006).

Por tanto, la institucionalización de la pedagogía social en España ha tenido estas líneas convergentes de trabajo; y ello es importante que sea reseñado de una forma clara, por una serie de razones: en primer lugar, porque no es un hecho generalizado el trabajo colaborativo entre el mundo profesional y el mundo académico; en segundo lugar porque si algo ha caracterizado, durante la posguerra civil española y hasta ya entrado el proceso de restauración democrática, el mundo universitario de la pedagogía es su alejamiento de la realidad educativa cotidiana, con todo lo que ello ha implicado en el ámbito de la identidad profesional, del progreso académico y científico, de la conformación de una corporación universitaria, etc. Además, solo desde este trabajo colaborativo se debe entender la rápida institucionalización académica y profesional de la pedagogía y educación social (March & Orte, 2014).

Sin embargo, la Pedagogía Social, en nuestra opinión, está llegando a una situación de un cierto impasse: por una parte es necesario saber cual es su realidad en las universidades españolas con el fin de calibrar las dificultades de crecimiento, pero por otra parte conocer las limitaciones que tiene para dar el salto cualitativo necesario desde la perspectiva científica. A todo ello hay que añadirle la problemática de la intervención socioeducativa desde la perspectiva de la evaluación de las acciones y la importancia para ello de las evidencias científicas. Es importante tener en cuenta el conocimiento

these professionals by different public authorities, bodies, social organizations and private businesses and in different fields of social intervention. All this has led to the emergence of university, professional and social networks that are helping to consolidate social pedagogy as a discipline and community workers as a profession (Pérez, 2003; Sáez & Molina, 2006).

It is important to highlight the converging repercussions of social pedagogy's institutional integration in Spain for a series of reasons: firstly, because collaborative initiatives between the business and academic worlds are not common and, secondly, because if the field of educational science was conspicuous for something, at university level, during the Spanish post-war period and early years of democracy, it was for its lack of contact with everyday educational realities, with all the ensuing implications in terms of professional identities, academic and scientific progress, and the creation of professional bodies. Furthermore, only through collaborative efforts of this kind can the swift institutional academic and professional integration of social pedagogy and social education be explained (March & Orte, 2014).

Having said that, in our opinion, social pedagogy is reaching a certain impasse. In order to make qualitative scientific headway, it is important to gauge the reality of social pedagogy at Spanish universities so as to ascertain its possible development problems and identify its potential limitations. Another important issue is the evaluation of socio-educational interventions and the relevance of scientific evidence in this process. Gaining an insight into the reality of social education in universities, through different variables, is an important way of acquiring an overall vision of the different factors that form part of the global reality of social pedagogy. These are the aims of this paper. In any case, in this paper, we have used the concept of social pedagogy based on the aim of the concept, its perspective and its theoretical-methodological-research approach. Not only this concept is not in contradiction with the term of social education, but it is its

sobre la realidad de la educación social en la universidad a través de diversas variables. Un aspecto necesario para poder tener una visión de conjunto de los diversos elementos que integran la realidad global de la Pedagogía Social. Estos son los objetivos del artículo. En todo caso, en este trabajo, hemos optado por el concepto de Pedagogía Social por el objetivo del mismo, por su planteamiento, por su enfoque teórico-metodológico-investigacional; un enfoque que no sólo no es contradictorio con el término de educación social, ya que él mismo es su razón de ser y de su existencia como disciplina que la estudia.

2. La cultura de la evaluación como fundamento de la Pedagogía Social

La institucionalización definitiva de la Pedagogía Social y de la educación social necesita de un proceso correlativo de puesta en marcha de políticas claras y explícitas de evaluación de la misma. Y ello resulta totalmente necesario si se quiere pasar de un planteamiento no riguroso de esta disciplina a un enfoque serio, conociendo los procesos y los efectos de las diversas intervenciones socioeducativas. En este sentido es necesario poner de manifiesto la ausencia real de una cultura de la evaluación que de consistencia a la Pedagogía Social. Así, la ausencia en nuestro país de una cultura de la evaluación que analice, de una forma sistemática, rigurosa, responsable y útil, los diferentes sistemas de servicios, los procesos y resultados del Estado Social y de Derecho del cual nos hemos dotado, no es un hecho casual; la falta de esta cultura evaluativa refleja el resultado de una opción, de un planteamiento y de una política que ha abdicado de la evaluación en tanto que proceso de conocimiento de una realidad, de una intervención que se ha llevado a cabo, tanto desde la administración, como desde la misma sociedad civil.

Aunque evaluar conlleva múltiples implicaciones de diverso signo y dimensión, resulta evidente la necesidad de descartar los enfoques y las concepciones tecnocráticas, neutrales, asépticas y avalorativas que tiene la evaluación. Y ello, según Silverio Barriga (1990: 267-280):

reason of being and of its existence as the discipline of study.

2. Building a culture of evaluation as one of the cornerstones of social pedagogy

For social pedagogy and social education to become fully integrated at an institutional level, the complementary introduction of clear, explicit policies regarding their evaluation is needed. This is crucial in order to move from a non-rigorous approach to this discipline to a serious one and to an understanding of the processes and effects of different socio-educational interventions. At this point, it is important to note the absence of a culture of evaluation that might lend greater weight to social pedagogy as a discipline. The absence of such practices in Spain for conducting systematic, rigorous, responsible, useful analyses of the different services, processes and outcomes of our Social Welfare State and democratic system is no mere coincidence. It is the result of a chosen option, of an attitude or policy of relinquishing evaluations as a means of assessing certain realities or intervention programmes, both at a public authority and civil society level.

Although there are numerous implications of differing kinds to the introduction of a culture of evaluation, it is clearly important to rule out technocratic, aseptic, worthless assessment systems, as explained by Silverio Barriga (1990: 267-280):

1. Because human action must be contextualized within the framework of a cer-

1. Porque la acción humana se contextualiza dentro de un proyecto concreto con objetivos intencionales determinados.
2. Porque, de forma directa o indirecta, se participa en la puesta en práctica del proyecto.
3. Porque la evaluación -que es una intervención- puede modificar el contexto de la intervención, y puede producir consecuencias directas e indirectas.
4. Porque de los datos proporcionados por los técnicos se pueden hacer usos contradictorios en todos los sentidos y en todas las perspectivas.

La implantación de una evaluación que tuviera en cuenta estas características supondría la opción por un modelo evaluativo concreto y específico; un modelo que se opondría a un enfoque evaluativo de carácter tecnocrático, burocrático, productivista y cerrado. Por tanto, la dimensión política de la evaluación tiene, inicialmente, dos niveles: en primer lugar se plantea la posibilidad de implantar una cultura de la evaluación para los diferentes subsistemas sociales -educación, servicios sociales, sanidad, cultura, trabajo, etc.-, aunque la cuestión fundamental es si realmente interesa la implementación de una cultura de la evaluación. Y, si interesa, para qué y para quién; y, si no interesa, ¿cuáles son las razones de esta negación? Pero, en segundo lugar se trata -una vez resuelta la primera cuestión- de elegir el modelo evaluativo a aplicar para conocer no sólo la calidad de los diferentes servicios, sino también el desarrollo justo, igualitario, no discriminatorio y democrático de los diferentes subsistemas sociales. A estos dos niveles y dimensiones políticas de la evaluación, hay que añadirle la forma de implementación de los diferentes modelos evaluativos, así como la utilización que de los diferentes resultados se puede realizar para tomar las decisiones adecuadas a los objetivos y a las intenciones propuestas. Así, en este contexto, las evaluaciones pueden producir los cambios necesarios de acuerdo con los resultados obtenidos; es decir una reconversión. Sin embargo esta reconversión tiene dos posibles mo-

tain project, with specific aims and purposes.

2. Because, directly or indirectly, you are participating in a project's implementation.
3. Because evaluation - something that is, in itself, a form of intervention - can alter the context of an intervention, with ensuing direct or indirect consequences.
4. Because contradictory use can be made of the data provided by experts, in all senses and from all angles.

For these factors to be taken into account, a specific evaluative model must be chosen: that is, a model diametrically opposed to a closed-ended, technocratic, bureaucratic, productivist one. Hence, at a policy level, two initial points must be borne in mind. The first is the potential introduction of a culture of evaluation on different social subscales, at an educational, cultural, health and labour-related and social service level. Having said that, the key question is whether a culture of evaluation is really beneficial and, if it is, what and who is it beneficial for? If, on the other hand, it is not an advantage, then why not? Once this first issue has been settled, a system of evaluation must be chosen, not only to assess the quality of the different services, but also for the fair, equal, non-discriminatory, democratic development of the different social subsystems. In addition to these two policy-related aspects, another point is the way in which the different systems of evaluation are put into practice and the use of the results in decisions tailored to meet certain goals and objectives. In this respect, the obtained results of evaluations can be used to bring about necessary changes or reforms, although these reforms can be applied in two possible ways: through "savage" reforms to the social services, as is currently occurring in many regions and sectors, or "rational" ones.

The introduction of assessment practices is a key methodological factor in rational reforms. Indeed, evaluations must be used as basic in-

dalidades: por una parte una reconversión “salvaje” de los servicios sociales, tal como se está dando, en muchas comunidades y sectores, en estos momentos; y por otra parte una reconversión “racional” de los servicios sociales.

La reconversión racional deberá tener como elemento metodológico fundamental la implantación de la evaluación; efectivamente, la evaluación debe ser el instrumento básico para que la educación social encuentre su acomodo en la nueva situación. Se trata, en cualquier caso, de consolidar una nueva etapa en la que es importante evaluar los resultados obtenidos, los procesos de implantación llevados a cabo, las metodologías de intervención y de gestión, el análisis del coste-beneficio, etc., con el fin de adaptar los recursos existentes a las nuevas demandas y necesidades, con el fin de optimizar los servicios y los programas existentes, etcétera.

Por tanto, la implantación de una cultura de la evaluación en los momentos actuales no sólo es una necesidad profesional y económica, sino fundamentalmente una opción política fundamental en el proceso de reconversión de los servicios sociales. Una opción que no sólo resulta esencial políticamente, sino también profesionalmente. La no realización de un proceso “racional” de reconversión podría suponer, y de hecho está suponiendo, una desinstitucionalización de los servicios sociales, lo cual iría en detrimento de los sectores sociales más desfavorecidos y la implantación de una “nueva” -“vieja”- concepción benéfico-asistencial de los servicios sociales.

A pesar del desarrollo profesional que ha habido en los últimos años, hay que poner de manifiesto que es necesario conocer, de forma sistemática, lo que se está llevando a cabo, los proyectos de intervención socioeducativa existentes en los diversos ámbitos, los resultados obtenidos, las diversas evaluaciones realizadas en los diversos niveles con el fin de conocer los impactos de los proyectos existentes. Efectivamente, el amplio campo de la Pedagogía Social, en sus diversos ámbitos de actuación, necesita de reflexiones realizadas por los profesionales de la educación social sobre problemas concretos (Orte, Amer, Pascual & Vaqué, 2014). La necesidad de reflexionar sobre lo que se hace,

instruments in ensuring that social education finds its place in today's current new scenario. That is, a new stage must be embarked on where outcomes, implementation processes, intervention and management methods, and cost-benefit analyses are all assessed so that existing resources can be adapted to meet new demands and needs with a view to optimizing services and programmes.

In short, a culture of evaluation is not only necessary today in professional and economic terms but also as a major policy option in reforms to the social services. Failure to carry out a “rational” process of reforms might lead to – and indeed it is leading to – the de-institutionalization of the social services, with negative repercussions on more disadvantaged social sectors and a return to the old concept of charity or aid by the social services.

Despite the process of professional development that has taken place in recent years, it is important to gain a systematic overview of what is being done, including existing intervention projects in different fields, the obtained outcomes, and the different evaluations that have been conducted at different levels in order to find out the impacts of existing projects. Given the broad field that social pedagogy covers and its different scopes of activity, specific issues must be taken into consideration by professionals from the field of social education (Orte, Amer, Pascual & Vaqué, 2014). It is essential to reflect on what is being done, how it is being done, and on the obtained outcomes if we want this to be a robust socio-educational discipline able to combine theory and practice. Clear socio-educational assessment methods must be developed in the field of social pedagogy, based on a planning process designed to meet social and educational needs and demands (Pascual, 2007). Evidently, we have a long pathway ahead of us despite social pedagogy and social education's institutionalization (Janer & Úcar, 2014).

cómo se hace o sobre los resultados obtenidos resulta esencial si queremos una disciplina socioeducativa potente y que sea capaz de combinar la teoría y la práctica. Así pues, es evidente que la Pedagogía Social necesita de un desarrollo claro de la evaluación socioeducativa, que se fundamente en un proceso de planificación adecuada a las demandas y necesidades sociales y educativas (Pascual, 2007). En este sentido, resulta evidente que el camino a recorrer es muy largo a pesar del tiempo de institucionalización de la Pedagogía y de la educación social (Janer & Úcar, 2014).

3. El insuficiente desarrollo investigador de la Pedagogía Social

Un análisis de la realidad de la investigación en las distintas universidades españolas en relación al amplio campo de la Pedagogía Social pone de manifiesto, de forma general, una serie de hechos:

- a. la debilidad institucional de los diversos grupos de investigación de carácter socioeducativo;
- b. la necesidad de posibilitar la continuidad de estos grupos de investigación;
- c. la necesaria potenciación de los grupos interuniversitarios de investigación tanto a nivel nacional como a nivel internacional, etc.

No se trata, en cualquier caso, de ignorar lo que se está trabajando desde la perspectiva de la investigación, sino de manifestar todo lo que falta por desarrollar en un campo en el que se necesita trabajar más y mejor. Desde la Pedagogía Social, se debe trabajar a nivel metodológico en una óptica, de triangulación metodológica, que sea capaz de integrar tanto las metodologías de carácter cuantitativo como las metodologías de carácter cualitativo a todos los niveles; se trata, en este sentido, de posibilitar que el enfoque metodológico de la Pedagogía Social, no sólo sea plural y holístico, sino también que destierre la percepción o el dogma, anclado en algunos sectores de esta disciplina, de que sólo se deben utilizar las metodologías cualitativas (Denzin & Lincoln, 2013). Un planteamiento erróneo que de aplicarse im-

3. Insufficient research in the field of social pedagogy

An analysis of the current state of research at different Spanish universities within the broad field of social pedagogy brings to light a series of points:

- a. The shaky institutional framework of different socio-educational research groups;
- b. The need to foster the survival of these research groups;
- c. The need to boost inter-university research groups, both at a national and international level etc.

It is not a question of ignoring what is going on in research circles, but of highlighting everything that still needs to be done in an area in which more concerted, better efforts are needed. Triangulation methods must be applied to work in the field of social pedagogy, integrating both quantitative and qualitative methods at all levels.

Not only must a plural holistic method be used, but it is time to banish the idea or dogma firmly rooted in some sectors of this discipline that only qualitative methods should be used (Denzin & Lincoln, 2013). This is a misconception that would only hinder the consolidation of social pedagogy. In this context of methodological plurality, of combination of different sources, techniques and quantitative and qualitative methodological approaches it is important to point out a few points. First, we should banish reductionist approaches that tend to exclusively focus on quantitative or qualitative approaches; as social pedagogy needs, by its own nature and characteristics both approaches. In second place it is important to highlight the lack of rigour of some research using qualitative methodologies; this methodology needs rigour, a serious methodological training, an appropriate treatment of the data and well-founded conclusions, going further than intuitions or perceptions lacking evidence.

Some years ago, at a talk presented in an International Symposium on Educational Sociology, educational sociologist Bill Williamson

pediría a la Pedagogía Social su consolidación. En este contexto de la pluralidad metodológica, de la combinación de distintas fuentes, de distintas técnicas y de los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, hay que señalar una serie de afirmaciones: en primer lugar hay que desterrar los planteamientos reduccionistas que tienden a poner de manifiesto sólo el uso de la metodología cuantitativa o de la metodología cualitativa; la Pedagogía Social necesita, por su naturaleza y por sus características, de ambos enfoques. Pero, en segundo lugar, hay que poner de manifiesto la falta de rigor de algunas investigaciones de carácter cualitativo; efectivamente el uso de esta metodología necesita de rigor, de una formación metodológica seria, de un tratamiento de los datos adecuado y de unas conclusiones fundamentadas, más allá de las intuiciones o de las percepciones faltas de evidencia.

Ya hace unos cuantos años, el sociólogo de la educación Bill Williamson (1992), en una ponencia presentada en un Simposium Internacional de Sociología de la Educación, se hacía, de forma más o menos ingenua, la siguiente pregunta: ¿para qué sirve el conocimiento que se obtiene de la investigación en sociología de la educación o en cualquier otra disciplina pedagógica? O si se prefiere, ¿para quién se realizan los trabajos de investigación educativa?; ¿cuál es la finalidad de la investigación educativa?

Así, de acuerdo con lo planteado y partiendo de la Pedagogía Social, nos podemos formular las siguientes preguntas: ¿Quién selecciona los problemas objeto de la investigación en el ámbito de esta disciplina?, ¿Cómo se seleccionan? ¿Con qué objetivos? ¿Para quien? Las respuestas a estas preguntas no son fáciles: ¿los investigadores? ¿los políticos?, ¿los colegios profesionales? ¿las entidades privadas? ¿los organismos públicos internacionales, nacionales o regionales? Efectivamente si analizamos el desarrollo investigador de la Pedagogía Social hay que tener en cuenta una serie de elementos de reflexión: ¿por qué se ha desarrollado de forma más importante la temática de la inadaptación social que otras que no se refieren a cuestiones de exclusión social?, ¿por qué la cuestión escolar ha tenido un desarrollo poco sustancial en esta disciplina?, ¿por qué los estu-

(1992) posed the following question in a perhaps rather naïve way: what is the knowledge gained from research into educational sociology or any other educational discipline actually for? Or, to put it another way, who are research studies in the field of education for? What purpose do they serve?

Following the same line of thinking but with social pedagogy as our basis, we can, in turn, pose the following questions: who chooses the subjects of research in this field? How are they chosen? What are their goals? For whom are they conducted? The answers to these questions are not easy: researchers, politicians, professional associations, private bodies, or international, national or regional public bodies? If a study is made of the evolution of research in the field of social pedagogy, a series of points for consideration must be taken into account: why has more emphasis been placed on social maladjustment than other issues unrelated to social exclusion? Why have school-related issues received so little attention in this discipline? Why are studies of assessment practices in social education so inconsistent? Why have research results in the field of social education had little relevance on the definition of policies in related areas? Why have studies on assessment processes in social education not been taken further? Why are studies on the subject of maladjusted minors more common than studies on adult education?

Another point for consideration is whether educational research by university researchers conforms more to academic and personal needs than to social, professional or cultural ones. In fact, special reference must be made to the existence in social education of a duality between researchers and academics' interests and society's own needs. This is a delicate issue that must be faced if both interests are to be brought in line in order to ensure the development of social pedagogy. Nonetheless, this is not the only dichotomy that can be found in socio-educational research. There is also a dichotomy or duality between basic and applied socio-educational research, and between socio-educational

dios de evaluación en la educación social son poco consistentes?, ¿por qué los resultados de la investigación en educación social han tenido escasa relevancia en la definición de las políticas sobre los diversos campos de dicha disciplina?, ¿por qué los estudios sobre la evaluación en educación social han sido poco desarrollados?, ¿por qué los estudios sobre los menores en proceso de inadaptación social son más frecuentes que los estudios sobre la educación de las personas mayores?

Además, es necesario plantearse si la investigación educativa que llevan a cabo los investigadores universitarios está más en relación con necesidades académicas y personales que en relación a necesidades sociales, profesionales y culturales. En este contexto, es necesario hacer una referencia específica a la existencia de una dualidad entre los intereses de los investigadores, de los académicos, y los intereses, las necesidades de la sociedad desde la perspectiva de la educación social. Efectivamente, se trata de una cuestión delicada que alguna vez hay que plantear, y a la que es necesario dar una respuesta si queremos que ambos intereses coincidan para el desarrollo de la Pedagogía Social. Pero, ésta no es la única dicotomía en la investigación en educación social; nos referimos a la dicotomía, a la dualidad existente entre la investigación socioeducativa básica y la investigación socioeducativa aplicada. También, hay que referirse a la dicotomía, la dualidad existente entre la investigación en educación social y la intervención socioeducativa. Efectivamente, resulta evidente que uno de los elementos básicos de la Pedagogía Social es, sin duda alguna, su doble componente en relación a la investigación y a la acción; es una disciplina para conocer y para actuar; y este doble objetivo es fundamental que se tenga en cuenta en el momento de llevar a cabo cualquier tipo de proyecto de investigación.

4. La evidencia científica como fundamento de la acción socioeducativa

El progreso de la Pedagogía Social sólo puede llevarse a cabo a partir de los planteamientos anteriormente desarrollados: 1) Es necesario el desarrollo de la investigación socioeducativa desde

tional research and interventions. One of the basic characteristics of social pedagogy is clearly its dual dimension in terms of research or knowledge and action, and this dual aim must be taken into account when any kind of research study is conducted.

4. Scientific evidence as a basis for socio-educational action

Progress in Social Education can only be made based on ideas expanded upon previously: 1) Socio-educational research needs to be developed with rigour, diversity and methodological triangulation, using quantitative and grounded qualitative methodology, etc. 2) Socio-educational assessment needs to be developed at its various levels and with different conceptual approaches. Therefore, the development of Social Education only makes sense if it is done not just based on a well-grounded theoretical concept but also from a rigorous methodological standpoint. The era of speculation, of reflection without information, of educational essentialism, no longer makes sense, not only from the point of view of effectiveness but also from an evidence-based approach to social and socio-educational change (Forés & Novella, 2013).

From this standpoint, as set out in the introduction, we uphold the idea that socio-educational interventions must be based on scientific evidence. To us, this has to be the foundation stone on which Social Education is built and rebuilt. This should be the route map laid out by social and educational challenges to which science should give effective responses at individual and communal level. Therefore, as propounded by Sánchez-Meca, Marín Martínez & López-López (2011, 95):

“Professional practice should be based on the best scientific evidence. This fundamental premise should be applied to any professional field and, as such, to the field of psychosocial intervention. Professionals in this field should decide which programme, treatment or intervention to use depending on the

el rigor, la pluralidad, la diversidad y la triangulación metodológica, desde la metodología cuantitativa, desde la metodología cualitativa fundamentada, etc. 2) Es necesario el desarrollo de la evaluación socioeducativa en sus diversos niveles y desde planteamientos conceptuales distintos. Por tanto, el desarrollo de la Pedagogía Social sólo tiene sentido si se realiza, no sólo a partir de una concepción teórica bien fundamentada, sino también desde un planteamiento metodológico riguroso. La época de la especulación, de la reflexión sin datos, del esencialismo pedagógico ya no tiene sentido. Y no sólo desde un enfoque de la eficacia, sino desde un planteamiento de cambio social, de cambio socioeducativo basado en evidencias (Forés & Novella, 2013).

Desde esta perspectiva, tal como hemos planteado en la introducción, reivindicamos la idea de que las intervenciones socioeducativas deben estar basadas sobre las evidencias científicas. Y para nosotros éste debe ser el hilo conductor sobre el que la Pedagogía Social se debe construir y reconstruir. Ésta debe ser la hoja de ruta que los retos sociales y educativos plantean y a los que la ciencia de la educación social debe dar respuestas eficaces a nivel individual y a nivel comunitario. Así, tal como plantean Sánchez-Meca, Marín-Martínez & López-López (2011, 95):

“La práctica profesional debería estar basada en las mayores evidencias científicas. Esta premisa fundamental debería aplicarse a cualquier ámbito profesional y, como tal, al campo de la intervención psicosocial. Los profesionales de este campo deberían decidir qué programa, tratamiento o intervención aplicar en función de las evidencias alcanzadas en estudios evaluativos empíricos debidamente diseñados e implementados. Además, las políticas sociales, educativas y sanitarias deberían también decidirse tomando en consideración la evidencia científica acumulada cómo mejor tratar o prevenir los problemas sociosanitarios. Con este propósito ha surgido el enfoque de la Práctica basada en la Evidencia, como una herramienta dirigida a lograr que los programas tratamientos e intervenciones que se apliquen en la prác-

evidence arising in empirical assessment studies, properly designed and implemented. Furthermore, social, education and health policies should also be adopted taking accumulated scientific evidence on the best way to treat or prevent social and health problems into consideration. With this aim, focus on Evidence-based Practice has emerged, as a tool aimed at achieving treatment and intervention programmes applied in routine professional practice that are based on the best scientific proof or evidence.”

Given this context, the authors consider that psycho-social intervention professionals should have the appropriate expertise to be able to apply the Evidence-based Psycho-social Intervention Focus. A focus that should be systematically reviewed by empirical studies, which should offer a panoramic view of the most effective programmes for resolving, or preventing a psycho-social or socio-educational problem. In this context, such an in-depth review should be carried out using rigorous systematic studies and/or meta-analyses on the problems to be resolved.

If meta-analysis is chosen, what steps does it take? Before addressing this question, within the framework of evidence-based socio-educational or psychosocial intervention, it should be taken into account that, as stated previously, Social Education, both on its research side and its assessment side, suffers from a lack of solid evaluation studies and socio-educational research, even ones with contradictory or differing results. This makes meta-analysis more difficult, giving Social Education the challenge of responding to this shortfall so that evidence-based socio-educational intervention has the opportunity to develop.

Overall, and in agreement with the above-mentioned authors, the steps for this possible, and necessary, meta-analysis are as follows: 1. Formulate the problem; 2. Seek out research; 3. Classify the research; 4. Calculate the size of the effect; 5. Statistical analysis and interpretation; 6. Publication. It is, therefore, a series of methodological stages

tica profesional rutinaria sean aquéllos que estén basados en los mejores evidencias o pruebas científicas.”

Estos autores, en el contexto planteado, consideran que los profesionales de la intervención psicosocial deberían tener los conocimientos adecuados para aplicar el Enfoque de la Intervención Psicosocial basada en la Evidencia. Un enfoque que debe tener revisiones sistemáticas de los estudios empíricos, que debe ofrecer una panorámica sobre los programas más eficaces para resolver o prevenir un problema psicosocial o socioeducativo. En este contexto, la realización de esta revisión en profundidad debe llevarse a cabo, entre otros, a través de estudios sistemáticos rigurosos y/o de un meta-análisis sobre la problemática a resolver.

En el caso de elegir el meta-análisis ¿cuáles son las fases del mismo? Antes de abordar esta cuestión, en el marco de la intervención socioeducativa o psicosocial basada en la evidencia, hay que tener en cuenta que la Pedagogía Social, tanto en su vertiente de investigación como en su vertiente evaluativa, adolece, tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente, de estudios evaluativos y de investigación socioeducativos, sólidos, aunque sea con resultados contradictorios o diversos. Y ello dificulta la realización de este meta-análisis; por tanto, la Pedagogía Social tiene el reto de dar respuesta a dicha carencia, para que la intervención socioeducativa sobre la evidencia, tenga posibilidades de desarrollo.

Con todo, y de acuerdo con los autores mencionados, hay que poner de manifiesto que las fases de este posible y necesario meta-análisis son las siguientes: 1. Formulación del problema; 2. Búsqueda de estudios. 3. Codificación de los estudios; 4. Cálculo del tamaño del efecto; 5. Análisis estadístico e interpretación; 6. Publicación. Se trata, pues, de una serie de fases de carácter metodológico que necesitan, para su eficacia, de la existencia de estudios basados en la investigación y evaluación. Por tanto, el necesario meta-análisis necesita tanto del desarrollo de investigaciones socioeducativas sólidas, como de evaluaciones sobre los programas de intervención socioeducativa. En todo caso

which, to be effective, need research- and assessment-based studies to exist. For this reason, the meta-analysis required needs development of solid socio-educational research as well as assessments of socio-educational intervention programmes. At any event, this analysis methodology is a good choice for taking the effectiveness of socio-educational interventions into account from all angles. In this respect, Sánchez-Meca, Marín-Martínez & López-López (2011, 105) say the following:

“There is no doubt that meta-analyses of the effectiveness of interventions in the psycho-social field are providing highly useful information for them to be put into practice by the professionals who have to make decisions on a day-to-day basis about how to intervene or treat the social, educational and psychological problems which are part of their daily work.”

Within this perspective, research undertaken by the Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES, Social and Educational Research Group), from the Department of Education and Didactics of the Balearic University is an example of a research group that works with this perspective of evidence-based programs (Orte, Touza & Ballester, 2007). The question as to the effectiveness of preventive work, measured in terms of consistent change in a set of relevant factors, comes as a result of a concern on behalf of technicians and policy makers regarding most preventive programs. In the research conducted by the Social and Educational Training and Research Group (GIFES-UIB) concerning the implementation of the Family Competence Program (Kumpfer, 1998) for the Spanish population, this was one of our concerns (Orte, Ballester & March, 2013).

Which are the foundations of the Family Competence Program? The accumulation, for a few decades now, of studies that relate parental behaviours with the social, emotional and psychological development of their children (for instance, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray & Coy, 1997; Lila, Musitu & Buelga, 2001; Musitu & García, 2004; Lila & Gracia,

esta metodología de análisis es una buena opción para tomar en consideración la eficacia de las intervenciones socioeducativas en todas sus dimensiones. Sánchez-Meca, Marín-Martínez & López-López (2011,105) dicen lo siguiente, al respecto de esta cuestión:

“No cabe duda de que los meta-análisis sobre la eficacia de intervenciones en el ámbito psicosocial están aportando una información de gran utilidad para su puesta en práctica por los profesionales que tienen que tomar decisiones día a día acerca de cómo intervenir o tratar los problemas sociales, educativos y psicológicos que forman parte de su quehacer cotidiano.”

En esta misma óptica, como uno de los ejemplos de grupos de investigación que trabajan utilizando dicha perspectiva, los trabajos de investigación del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES-UIB) del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB se enmarcan dentro del contexto fundamentado en los programas eficaces (Orte, Touza & Ballester, 2007). Así, la pregunta sobre la eficacia del trabajo preventivo, medido en términos de cambio consistente, en un conjunto de factores relevantes, responde a una preocupación de los técnicos y de los políticos de la mayoría de los programas preventivos. De forma concreta, las investigaciones de GIFES-UIB, sobre la validación del Programa de Competencia Familiar (Kumpfer, 1998) para población española, ha sido una de nuestras preocupaciones (Orte, Ballester & March, 2013).

¿Cuál es la fundamentación de este Programa de Competencia Familiar? La acumulación, desde hace ya algunas décadas, de investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos (por ejemplo, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray & Coy, 1997; Lila, Musitu & Buelga, 2001; Musitu & García, 2004; Lila & Gracia, 2005) parece no dejar lugar a dudas acerca de algunas de las consecuencias de esta relación: los padres con adecuadas competencias parentales, los padres afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que uti-

2005) seems to leave no room for doubt as to some of the consequences of this relationship: parents with appropriate parenting skills, affective parents, who respond to the needs of their children, who allow them to participate actively in the establishment of family rules and who use positive discipline options, achieve independent, sociable, cooperative, self-confident children.

The Family Competence Program (FCP) is an adaptation of the Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh & Child, 1989), which is a selective multicomponent risk factor prevention program whose original design was developed to reduce the influence of family risk factors in the sons and daughters of substance abusing people whilst strengthening protection factors, with the purpose of increasing their resilience to substance abuse and other possible problems. It is considered a model program in the classification made by the Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), whose quality criteria include fidelity in the intervention, assessment of the process, measurements of the outcome of a change in behaviours, and the validity of the measuring procedures.

Originally, the concept of socio-educational work was applied as a generic label, which identified the intervention as having a dual focus and little else. Over time, socio-educational interventions have developed into a much more sophisticated approach, including systemic and relational approaches, at a non-clinical level. Differences between these and so-called “family therapies” have grown, not only due to the differentiated approach, but also because of the formalization of programs working with families, as well as the development of very detailed assessment research. Within the framework of socio-educational work, and as a result of the systemic and relational approach, socio-educational interventions have been developed with the family. The methodologies implemented, initially influenced by cognitive-behavioural and systemic approaches, allowed significant

lizan opciones de disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh & Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas de comportamiento o conductas problema. Está considerado como un programa modelo en la clasificación hecha por el Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida.

En sus orígenes, el concepto de trabajo socioeducativo se aplicaba como una etiqueta genérica que identificaba la intervención como doblemente enfocada y poco más. Con el tiempo, las intervenciones socioeducativas se han desarrollado como un enfoque mucho más sofisticado, incluyendo planteamientos sistémicos y relacionales, en un nivel no clínico. Las metodologías aplicadas, influidas inicialmente por planteamientos cognitivo-conductuales y sistémicos, han permitido un importante avance en los modelos de trabajo basados en la evidencia empírica. En este contexto y teniendo en cuenta los enfoques de los programas de prevención de drogas y/o conductas problemáticas basados en la evidencia científica, se desarrolla el enfoque de competencia familiar, como un enfoque educativo, centrado en el conjunto de la familia y desarrollado mediante programas escritos, es decir con un currículum muy desarrollado en función de los objetivos de cambio que se pretende alcanzar, entre los cuales destaca el Strengthening Family Program (SFP), Programa de Competencia Familiar (PCF) en Es-

progress to be made in work models based on empirical evidence. The family competence approach was developed in this context, as a not-directly-clinical approach, focusing on the family as a whole and carried out using written programs, one of the most outstanding of which is the Strengthening Family Program (SFP) - the Family Competence Program (PCF) in Spain (Orte et al, 2008a) - structured in accordance with criteria for the most effective intervention programs.

The implementations conducted by GIFES focused on drug prevention programs, especially Proyecto Hombre in Spain, as well as on primary care social services and child protection services. This study focuses on controlled implementations in social services between 2009 and 2013. The FCP has been through three design and research stages in Spain:

- Initial experimentation: 2005. Transversal design based on implementations of 14 sessions and pre- and post- measurements.
- Generalised implementations in drug prevention services, primary care social services and child protection services, based on the corrections introduced after initial experimentation: 2006-2011. Transversal design based on implementations of 14 sessions and pre- and post- measurements.
- Longitudinal design: 2011-2013, currently in process. The analyses conducted are complemented with a two-year follow-up of the participating families. In 2011 we collected data concerning the families that finished in 2009; in 2012 we are collecting the data on the families that finished in 2010; in 2013 we will collect data concerning the families that finished in 2011, the last generalised implementations.

paña (Orte, 2008), estructurado de acuerdo a los criterios para los programas de intervención más eficaces.

Es pues en el marco de los programas basados en la evidencia científica en el que se han llevado a cabo las aplicaciones realizadas por GIFES, la cuales se han centrado en programas de prevención de drogas, en especial los del Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores. Al respecto de los trabajos sobre prevención familiar, GIFES se ha centrado en las aplicaciones controladas en los servicios sociales entre 2009 y 2013. El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

- Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Diseño longitudinal: 2011-2013. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se recogen datos de las familias que finalizaron en 2009; en 2012 se toman datos de las familias que finalizaron en 2010; en 2013 se toman datos de las familias que finalizaron en 2011 las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación realizada por GIFES (Orte & GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza & Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en la validación del PCF se ha utilizado un diseño de evaluación quasi-experimental pretest-posttest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados.

En cualquier caso es evidente que la Peda-

The adaptation carried out by GIFES (Orte & GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza & Ballester, 2007) sought to meet quality criteria, therefore in the FCP a pre-test/post-test assessment was used along with control groups, complemented by process measurements produced from the process-outcome assessments. The assessments conducted focused on the outcomes and on the processes carried out. In the study presented here, some of the most outstanding processes are related to the outcomes obtained by the families. Of the many implementation processes involved in a preventive program, we chose the ones related to the family competence approach methodology characterised by the FCP. As far as the change observed in the participants is concerned, we selected the factors that report change in the families as a whole.

In any case it is evident that Social Education must, if it wants to be competitive, effective, credible, rigorous and well-grounded, continue along the route of evidence and effectiveness. Otherwise an essentialist, theoretical Educational model will be followed which is far removed from socio-educational problems.

gogía Social debe, si quiere ser competitiva, eficaz, creíble, rigurosa y fundamentada, continuar por esta línea de las evidencias y de la eficacia. Lo contrario es seguir con un modelo de Pedagogía esencialista, teoricista y alejada de los problemas socioeducativos.

5. La Pedagogía Social en la Universidad

Las investigaciones desarrolladas por GIFES-UIB y otros grupos de investigación universitarios, se caracterizan por cuatro rasgos comunes que les permiten acreditar sus aportaciones, en el contexto de la investigación socioeducativa:

- se trata de investigaciones válidas, con diseños metodológicos sólidos, profundizando en el análisis de los procesos y los resultados;
- investigaciones basadas en la transparencia de los datos, contrastadas en contextos diversos: congresos, revistas rigurosas, etc.
- se desarrollan a partir de la articulación con servicios de la administración, tercer sector social y empresas de iniciativa social, así como de las necesidades sociales y educativas identificadas en la comunidad;
- se desarrollan desde contextos universitarios, permitiendo vincular la investigación al desarrollo conceptual de la pedagogía social; pero también, enriqueciendo los procesos de formación de los profesionales de dicho ámbito (pedagogía, educación social).

Los grupos de investigación que, desde hace unos años, trabajan desde este enfoque, se han creado y desarrollado en la universidad, intentando superar las limitaciones apuntadas anteriormente. Uno de los factores que han permitido dicho desarrollo ha sido la creación, en los veinte últimos años, de los estudios universitarios de Educación Social en España, a partir del Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (BOE 10 de octubre) (Ruiz, 2003). La Pedagogía Social, como disciplina, debe aprovechar la oportunidad que se le ofrece con dichos estudios. Los estudios de Educación Social ofrecen un contexto de reflexión y análisis, así como unas oportunidades de conexión social, que deben ser aprovechadas en el sentido del enfoque defendido en las secciones anteriores del

5. Social Pedagogy at the University

Research carried out by GIFES-UIB and other university research groups is marked by four common traits enabling contributions to be accredited within the context of socio-educational research:

- it is valid research with solid methodological designs, analysing processes and results in depth;
- the research is based on transparency of the information and verified in various contexts: conferences, rigorous reviews, etc.
- it is carried out based on linkage with government services, the third social sector and social initiative enterprises, alongside the social and education needs identified in the community;
- it is carried out within university contexts, enabling research to be linked with the conceptual development of social pedagogy, but, at the same time, enriching the educational process for professionals in the field (teaching and social education).

Research groups, which have been working for some years with this focus, were created and developed at the university with the intention of overcoming the limitations noted previously. One of the factors enabling this development was the creation, over the last twenty years, of university courses in Social Education in Spain, via Royal Decree 1420/1991, of 30 August (Official State Gazette 10 October) (Ruiz, 2003). Social Pedagogy, as a discipline, should make the most of the opportunity offered by these courses. Social Education studies offer a context for reflection and analysis along with opportunities for social connection, which should be taken advantage of as the focus defended in previous sections of the article: improving the quality of Welfare State services (social, educational and cultural, etc), introducing a culture of quality assessment and carrying out socio-educational research. All of this should be connected to improvements in training professionals along with improvements to the social insertion of those professionals.

artículo: mejorar la calidad de los servicios del Estado del Bienestar (sociales, educativos, culturales, etc.), implantar una cultura de la evaluación de calidad, desarrollar investigaciones socioeducativas. Todo ello, conectado con la mejora de la formación de los profesionales, así como con la mejora de la inserción social de dichos profesionales.

Para completar el análisis, se ha desarrollado una limitada investigación sobre los estudios universitarios de educación social en el Estado. La metodología de la investigación es evaluativa, con un planteamiento descriptivo sin la pretensión inferencial. El objetivo de la misma es comprobar las características definitorias de la oferta actual de estudios de Educación Social, mediante una revisión de una muestra de los centros de formación.

5.1. Muestra

En esta investigación, centrada en los estudios de Educación Social, se considera que el universo de referencia está configurado por el conjunto de los centros universitarios en los que se ofrecen estudios de educación social en España, en total 34 centros con 2.617 plazas ofertadas cada curso académico¹. La muestra realizada es de tipo estructural (Ballester, Nadal & Amer, 2014), seleccionando 11 universidades (32,35% de los centros) que desarrollan los estudios en tres zonas del Estado: el norte del país, el centro y el sur, así como la zona mediterránea.

Cuadro 1. Universidades participantes

Zona Norte	Universidad de Santiago de Compostela
	Universidad de Vigo
	Universidade da Coruña
Zona centro y sur	Universidad Complutense de Madrid
	Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Zona mediterránea	Universitat de Barcelona
	Universitat de Girona
	Universitat de les Illes Balears
	Universitat Oberta de Catalunya
	Universitat Rovira i Virgili

To complete the analysis, limited research has been carried out on university courses in social education in Spain. The methodology for the research is evaluative with a descriptive bias without inferential pretence. Its aim is to test the defining features of the courses in Social Education that are currently on offer by reviewing a sample of training centres.

5.1. Sample

This research, centred on Social Education studies, considers that the sphere of reference is made up of the group of universities offering social education courses in Spain, 34 centers in total with 2,617 seats offered every academic year¹. The sample taken is structural in nature (Ballester, Nadal & Amer, 2014), selecting 11 universities (32.35% of the centers) running these courses in three areas of Spain: the North of the country, Central and Southern Spain and the Mediterranean area.

Chart 1. Participating Universities

Northern Area	Santiago de Compostela University
	Vigo University
	Universidade da Coruña
Central and Southern Area	Madrid Complutense University
	University of Castile-La Mancha (UCLM)
	University of Las Palmas de Gran Canaria
Mediterranean Area	Barcelona University
	Girona University
	University of the Balearic Islands
	Catalonia Open University
	Rovira i Virgili University

Se realizaron invitaciones a todos los departamentos del Estado que ofrecen la titulación, completando la muestra cuando se consiguió completar el número mínimo de centros por zona (3).

5.2. Variables de análisis

Las variables sobre las que se estructuró la recogida de información en esta investigación fueron:

- Estructura de la oferta.
- Características de la formación ofrecida.
- Resultados formativos.

Los datos sobre las dos primeras variables se pudieron detallar sin demasiadas dificultades, sin embargo, los datos sobre los resultados formativos no son concluyentes, por lo que se ha prescindido de los mismos en la presentación que se realizará a continuación.

5.3. Metodología y fuentes de información

La recogida de la información se ha realizado con dos metodologías complementarias: un cuestionario, acordado en el contexto de la SIPS, de respuesta sobre web; una revisión de las web de las propias universidades que ofrecen estudios de educación social. Los informantes seleccionados fueron los responsables de las titulaciones, contestando mayoritariamente los jefes de estudio de las titulaciones.

5.4. Análisis y tratamiento de la información

El análisis se realizó en dos fases complementarias. Primero, las preguntas cerradas se han tratado con SPSS. Los registros digitales de las preguntas abiertas fueron tratados con el programa NVIVO.

5.5. Resultados de la investigación

Por lo que se refiere al tipo de enseñanza (tabla 1), como sabemos, la gran mayoría de la oferta es presencial, existiendo algunas experiencias de formación a distancia. En la tabla se considera exclusivamente la oferta a distancia de la UOC,

Invitations were made to all the departments in Spain offering the qualification, with the sample being complete when a minimum number of universities per area (3) was obtained.

5.2. Analysis variables

The variables on which data capture was structured in this research were:

- Structure of the offer.
- Features of the training offered.
- Educational results.

The data on the first two variables could be detailed without much difficulty. However the data on educational results were not conclusive and therefore have been excluded from the presentation below.

5.3. Methodology and sources of information

Data capture was carried out using two complementary methodologies: a questionnaire, within the SIPS context, to be answered over the internet and a review of the web sites of the universities offering social education courses. The selected informants were those in charge of the courses, with answers mainly being given by the directors of studies on the courses.

5.4. Data analysis and processing

Analysis was made in two complementary stages. Firstly, the closed questions were processed through SPSS and then the digital records of the open questions were processed using the NVIVO program.

5.5. Results of the research

With reference to the type of teaching (table 1), as we know, the vast majority of the offer is classroom-based, with some distance learning courses being available. The table exclusively includes distance learning course given by Cat-

Tabla 1. Tipo de enseñanza según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Tipo de enseñanza		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
On line o a distancia	Frecuencia	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	20,0%	9,1%
Presencial	Frecuencia	3	3	4	10
	%	100,0%	100,0%	80,0%	90,9%
TOTAL	Frecuencia	3	3	5	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 1. Type of teaching by areas in Spain

Areas of Spain					
Type of teaching		Central and south	North and east	Mediterranean	Total
On line or distance	Incidence	0	0	1	1
	%	0.0%	0.0%	20.0%	9.1%
Classroom-based	Incidence	3	3	4	10
	%	100.0%	100.0%	80.0%	90.9%
TOTAL	Incidence	3	3	5	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 2. Año que se empezó a impartir la Diplomatura según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Año que se empezó a impartir la Diplomatura		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
Antes de 1995	Frecuencia	1	2	4	7
	%	66,7%	100,0%	100,0%	90,9%
1995-1999	Frecuencia	2	1	1	4
	%	33,3%	0,0%	0,0%	9,1%
TOTAL	Frecuencia	3	3	5	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 2. Year when the Diploma began to be taught according to area in Spain

Areas of Spain					
Year when the Diploma began to be taught		Central and south	North and east	Mediterranean	Total
Before 1995	Incidence	1	2	4	7
	%	66.7%	100.0%	100.0%	90.9%
1995-1999	Incidence	2	1	1	4
	%	33.3%	0.0%	0.0%	9.1%
TOTAL	Incidence	3	3	5	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 3. Año de inicio del título de Grado según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Año de inicio del título de Grado		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
2009	Frecuencia	2	3	5	10
	%	66,7%	100,0%	100,0%	90,9%
2010	Frecuencia	1	0	0	1
	%	33,3%	0,0%	0,0%	9,1%
TOTAL	Frecuencia	3	3	5	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 3. Year when the Degree began to be taught according to area in Spain

Areas of Spain					
Year when the DEGREE began to be taught		Central and south	North and east	Mediterranean	Total
2009	Incidence	2	3	5	10
	%	66.7%	100.0%	100.0%	90.9%
2010	Incidence	1	0	0	1
	%	33.3%	0.0%	0.0%	9.1%
TOTAL	Incidence	3	3	5	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

pero debe tenerse presente que la UIB ofrece una modalidad completa a distancia. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la mayor presencia de oferta a distancia en el área mediterránea no puede hacernos olvidar que la UNED ofrece dicha formación desde Madrid.

La mayoría de la oferta estudiada se desarrolló inmediatamente después de ser aprobada la titulación (tabla 2), aunque los ritmos fueron diferentes en el conjunto del Estado, siendo más lento el desarrollo en el sur del Estado.

Por lo que se refiere al desarrollo del grado en Educación Social (tabla 3), prácticamente no se produjeron demoras ni diferencias en el conjunto del Estado, disponiendo de oferta inmediatamente que se autorizaron los nuevos planes de estudio.

Las dimensiones de la oferta varían según las dimensiones de las universidades, produciéndose una clara correlación entre el tamaño de las universidades y las dimensiones de las ofertas en Educación Social (tabla 4). La media de oferta es de 87 alumnos por año académico, con variaciones entre ofertas desde 50 hasta 180 plazas.

alonia Open University, but it should be borne in mind that the UIB also offers a complete distance learning course. At any event, in spite of the greater presence of distance learning in the Mediterranean area, we should not forget that the National Distance Learning University offers the course from Madrid.

The majority of the courses looked at were put in place immediately after the qualification was approved (table 2) although the speed of this varied over Spain as a whole, with slower development in the south.

In relation to the development of the degree in Social Education (table 3), there were practically no delays or differences in the country as a whole, with the course being available as soon as the new study plans were authorised.

The size of the course varies depending on the size of the universities, with there being a clear correlation between the size of the universities and the dimensions of the Social Education courses (table 4). The average was 87 students per academic year, with courses ranging in size between 50 and 180 places.

Tabla 4. Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso

Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	
N de centros	11
Media	87,0
Mediana	77,5
Moda	80
Desviación estándar	37,28
Rango	130
Mínimo	50
Máximo	180

La oferta se encuentra perfectamente integrada en las comunidades en las que se ofertan los títulos, siendo un indicador claro el de las lenguas de la oferta (tabla 5). En las comunidades bilingües (Galicia, Cataluña, Baleares) los títulos se ofrecen en castellano y las lenguas cooficiales de cada comunidad.

Table 4. Number of places offered to new students

Number of places offered to new students	
No. Universities	11
Average	87.0
Median	77.5
Trend	80
Standard deviation	37.28
Range	130
Minimum	50
Maximum	180

The course has been perfectly integrated into the communities where the qualification is offered, with a clear indicator being the course languages (table 5). In the bilingual communities (Galicia, Catalonia and the Balearics) the courses are offered in Spanish and the co-official languages of each community.

Tabla 5. Lenguas utilizadas en la impartición del título según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Lenguas utilizadas en la impartición del título		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
Castellano	Frecuencia	3	0	0	3
	%	100,0%	0,0%	0,0%	27,3%
Castellano, lengua cooficial	Frecuencia	0	3	5	8
	%	0,0%	100,0%	100,0%	72,7%
Total	Frecuencia	3	3	5	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 5. Languages used to teach the course according to areas in Spain

Areas of Spain					
Languages used to teach the course		Central and south	North and east	Mediterranean	Total
Spanish	Incidence	3	0	0	3
	%	100.0%	0.0%	0.0%	27.3%
Spanish, co-official language	Incidence	0	3	5	8
	%	0.0%	100.0%	100.0%	72.7%
Total	Incidence	3	3	5	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Por lo que se refiere a la posibilidad de ofrecer el título de forma compartida con trabajo social, es decir, la oferta de doble grado en

The option of offering the qualification together with social work, that is to say, a double degree in Social Education and Social Work, has

Tabla 6. Se imparte el doble grado de Educación Social y Trabajo Social según zonas del Estado

		Año de inicio		
Se imparte el doble grado de Educación Social y Trabajo Social		2013		Total
No	Frecuencia	10	0	10
	%	100,0%	0,0%	0,0%
Si	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Frecuencia	10	1	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 6. The double degree in Social Education and Social Work is taught according to areas in Spain

		Year of commencement		
The double degree in Social Education and Social Work is taught		2013		Total
No	Incidence	10	0	10
	%	100.0%	0.0%	90.9%
Yes	Incidence	0	1	1
	%	0.0%	100.0%	9.1%
Total	Incidence	10	1	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Educación Social y Trabajo Social, solo se ha desarrollado en una de las universidades que han participado.

La experiencia de la doble titulación no parece generalizarse en el resto de universidades del Estado (tabla 7), sea por las dificultades administrativas y académicas sea por problemas de relación entre las titulaciones. En cualquier caso, parece que no se producirán cambios en breve, lo que limitará la comunicación académica entre las disciplinas de la educación social y el trabajo social. En momentos en los que las disciplinas avanzan gracias a la relación con otras disciplinas, se puede producir un freno a dicho proceso y un cierre corporativo que no beneficiará a nadie.

La Educación Social es justamente una disciplina en la que confluyen tradiciones intelectuales diversas, desde la Pedagogía hasta la Psicología, pasando por la Sociología y otras. De todas formas, las áreas de conocimiento dominantes en la configuración del título en España han sido educativas, sin lugar a dudas y sin diferencias en las diversas zonas del Estado.

only been taken up by one of the universities taking part.

It seems that the double degree has not spread to the other Spanish universities (table 7) due to administrative and academic difficulties, or due to problems in linking the two qualifications. At any event, it looks like there will be no change in the short term and this will limit academic communication between the social education and social work disciplines. There are times when the disciplines move forward due to links to other disciplines, but this can produce a halt in the process and a corporate close out that is not to anyone's benefit.

Social Education is, quite rightly, a discipline where various intellectual traditions meet, from Pedagogy to Psychology via Sociology and others. However, without a doubt and with no differences between the various parts of Spain, the dominant areas of knowledge in the qualification's set up in Spain are educational.

Although this dominance of educational knowledge is clear, the involvement of differ-

Tabla 7. Se tiene previsto poner en marcha la doble titulación según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Se tiene previsto poner en marcha la doble titulación según zonas del Estado		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
Si	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	100,0%	60,0%	81,8%
No	Frecuencia	2	3	2	7
	%	100,0%	100,0%	60,0%	81,8%
No sabe	Frecuencia	0	0	3	3
	%	0,0%	0,0%	40,0%	18,2%
Total	Frecuencia	3	3	5	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 7. It is planned to start up the double degree according to areas in Spain

Areas of Spain					
It is planned to start up the double degree		Central and south	North and east	Mediterranean	Total
Yes	Incidence	1	0	0	1
	%	100.0%	100.0%	60.0%	81.8%
No	Incidence	2	3	2	7
	%	100.0%	100.0%	60.0%	81.8%
Don't know	Incidence	0	0	3	3
	%	0.0%	0.0%	40.0%	18.2%
Total	Incidence	3	3	5	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Aunque ese dominio del conocimiento pedagógico sea claro, la implicación de diversos departamentos, en el desarrollo de la actividad formativa, está muy desarrollada. Como se puede ver en el cuadro 2, en cada universidad se ha producido la implicación de departamentos de las cuatro tradiciones consideradas anteriormente (Pedagogía, Psicología, Sociología), con la presencia de otras diversas áreas, en función de la configuración de los departamentos de las universidades consideradas. No es tan interesante concretar cómo se produce dicha presencia multidepartamental, siempre diversa, como comprobar que efectivamente no hay ningún título de Educación Social, entre los estudiados, que ofrezca una presencia únicamente de departamentos de Pedagogía.

ent departments in developing educational activity is high. As can be seen in chart 2, each university has brought about involvement from the four traditions mentioned above (Pedagogy, Psychology and Sociology) along with the presence of other different areas, depending on how the departments in the universities considered are set up. Specifying how this multi-departmental presence, which is always diverse, occurs is not as interesting as finding out that, effectively, there is no Social Education qualification, amongst those researched, that solely offers a classroom base in the Pedagogy departments.

This observation confirms the open vocation of educational sciences departments, which are much more interdisciplinary than any others in Spanish universities.

Tabla 8. Grandes áreas de conocimiento de los estudios de Educación Social según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Grandes áreas de conocimiento de los estudios de Educación Social		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
Educación	Frecuencia	3	3	3	9
	%	100,0%	100,0%	60,0%	81,8%
Educación y otras (psicología)	Frecuencia	0	0	2	2
	%	0,0%	0,0%	40,0%	18,2%
Total	Frecuencia	3	3	5	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 8. Main areas of knowledge in Social Education studies according to areas in Spain

Areas of Spain					
Main areas of knowledge in Social Education studies		Central and south	North and east	Mediterranean	Total
Education	Incidence	3	3	3	9
	%	100.0%	100.0%	60.0%	81.8%
Education and others (Psychology)	Incidence	0	0	2	2
	%	0.0%	0.0%	40.0%	18.2%
Total	Incidence	3	3	5	11
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Dicha constatación confirma la vocación abierta de los departamentos de ciencias de la educación, mucho más interdisciplinares que cualquier otro en las universidades españolas.

Por lo que se refiere al enfoque teórico-práctico de los títulos, se puede constatar una clara implicación en todos los ámbitos socioeducativos, tanto desde los servicios sociales como educativos o culturales (cuadro 3). Sin embargo, no se quedan, los ámbitos de intervención (y, por lo tanto, de prácticas, investigación etc.) en estos tres amplios sectores organizativos, ya que se observa su presencia en servicios penitenciarios y otros sectores en los que se ha configurado el Estado del Bienestar. (Amador, Esteban, Cárdenas & Terrón, 2014).

Para dar respuesta a las necesidades formativas que requiere una diversidad profesional tan amplia, se debe garantizar la formación en un conjunto de competencias específicas también muy amplias. Realizando una categorización de todas las respuestas ofrecidas, se han cerrado las 73 respuestas diversas en las 10 más rele-

With regard to the theoretical/practical focus of the courses, a clear involvement in all socio-educational fields was observed from social and education or cultural services (chart 3). Nevertheless, they are not limited to fields of intervention (and, therefore, work experience, research, etc) in these three wide organisational sectors as there was also a presence of the penitentiary services and other services forming part of the Welfare State (Amador, Esteban, Cárdenas & Terrón, 2014).

To respond to educational needs which require such broad professional diversity, education must be guaranteed in a group of specific skills which are also wide-ranging. Classifying all the responses received, the 73 different responses were narrowed down to the 10 most relevant (chart 4) which, necessarily, are described with a large variety of nuances.

The classification made shows how the most important specific skills were considered to be those relating to diagnosis, project and activity design, their management and the tech-

Cuadro 2. Departamentos de los que dependen los estudios de educación social

1. Análisis e intervención psico-socioeducativa. Didáctica y organización escolar. Psicología evolutiva y de la educación. Filosofía, Ciencias políticas y Sociología.
2. Departamento de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. Departamento de Didácticas Especiales. Departamento de Geografía e Historia.
3. Departamento de Pedagogía. Departamento de Psicología.
4. Departamento de Pedagogía. Departamento de Psicología. Departamento de Filosofía (Sociología y Antropología). Departamento de la Actividad Física y Ciencias del Deporte. Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social. Departamento de Derecho civil e Internacional Privado. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Departamento de Historia.
5. Departamento de Pedagogía y Didácticas específicas. Departamento de Pedagogía aplicada y Psicología de la educación. Departamento de Filosofía y Trabajo social. Departamento de Psicología. Departamento de Derecho público.
6. Estudios de Psicología y Educación.
7. Métodos de Educación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Didáctica y Organización Escolar (DOE), Teoría e Historia de la Educación (THE), Trabajo Social (TSS), Antropología, Psicología Social, Psicología Evolutiva, Música, Plástica y Artes Visuales, Educación Física.
8. Pedagogía. Psicología. Didácticas Específicas. Historia.
9. Pedagogía y Didáctica. Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Psicología. Psicología Evolutiva y de la Educación. Sociología y Ciencia Política de la Administración (departamento no adscrito).
10. Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía Social. Didáctica y Organización Escolar. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Psicología Evolutiva y de la Educación. Psicología Social, Básica y Metodología.
11. Teoría e Historia. MIDE. DOE. Psicología evolutiva y de la educación. Sociología VI. Expresión musical y corporal. Expresión plástica.

Chart 2. Departments that social education studies come under

1. Psycho-social educational analysis and intervention. Teaching and organisation in schools. Evolutionary and educational psychology. Philosophy, Political sciences and Sociology.
2. Department of Education. Department of Psychology and Sociology. Department of Special Learning. Department of Geography and History
3. Department of Pedagogy. Department of Psychology
4. Department of Pedagogy. Department of Psychology. Department of Philosophy (Sociology and Anthropology). Department of Physical Activity and Sports Sciences. Department of Employment and Social Work Law. Department of Civil and International Private Law. Department of Teaching Musical, Artistic and Bodily Expression. Department of History.
5. Department of Pedagogy and Specific Teaching techniques. Department of Applied Pedagogy and Education Psychology. Department of Philosophy and Social Work. Department of Psychology. Department of Public Law
6. Psychology and Education Studies
7. Educational methods and diagnostics ("MIDE"), Teaching and Guidance in Schools ("DOE"), Education Theory and History ("THE"), Social Work ("TSS"), Anthropology, Social Psychology, Developmental Psychology, Music and Visual and Plastic Arts, Physical Education
8. Pedagogy, Psychology, Specific Teaching techniques. History
9. Pedagogy and Teaching. Education Philosophy and Research Methods. Psychology. Developmental Psychology in Education. Sociology and Political Sciences in Public Authorities (unassigned department)
10. Theory of Education. History of education and Social Pedagogy. Teaching and Organisation in Schools. Research and Diagnostics methods in Education. Developmental Psychology and Education. Basic Social Psychology and Methodology
11. Theory and History. MIDE. DOE. Developmental Psychology and education. Sociology VI. Musical expression and body language. Visual expression.

vantes (cuadro 4), necesariamente se han descrito con una gran variedad de matices.

La categorización realizada, muestra cómo las competencias específicas más importantes consideradas son las relativas al diagnóstico, el di-

gnóstico y las técnicas involucradas. Estas cuatro habilidades son aquellas que proporcionan las respuestas más relevantes de los directores de cursos. Como se puede ver, se presentaron con la necesidad de seleccionar las 10 habilidades más relevantes, por lo que se puede concluir que

seño de proyectos y actividades, la gestión de las mismas y las técnicas implicadas. Estas cuatro competencias son las que ofrecen más respuestas entre los responsables de las titulaciones. Como se puede ver, se les planteó la necesidad de seleccionar las 10 competencias específicas más relevantes, por lo que se puede concluir que dichas competencias se orientan a la intervención socioeducativa, aunque sin olvidar los fundamentos en el diagnóstico.

Cuadro 3. Ámbitos de intervención de la titulación en educación social

Adultos y mayores: educación permanente, a lo largo de la vida, orientación ocupacional
Animación sociocultural/ocio y tiempo libre, gestión sociocultural
Dependencia y acompañamiento a la autonomía
Desadaptación social y colectivos vulnerables: menores en desprotección y conflicto, familias en riesgo, minorías, discapacidad, adicciones, servicios sociales en general
Desarrollo comunitario
Discapacidades
Educación ambiental
Educación familiar
Educación para el desarrollo
Educación para la mediación, la inclusión social y la diversidad
Educación permanente:
Exclusión social y atención educativa a colectivos desfavorecidos
Globalización y acción socioeducativa en la diversidad
Grupos en conflicto social
Infancia y adolescencia. Acogida y adopción.
Infancia y juventud
Infancia, familias y mediación educativa
Inserción social
Instituciones para el cumplimiento de medidas judiciales
Integración social
Interculturalidad
Marginación
Mayores/educación permanente, Orientación y TIC
Mediación sociolaboral
Mujer. Género e igualdad
Ocio y animación sociocultural
Ocio, animación y gestión cultura
Personas adultas
Personas mayores
Prisiones
Servicios sociales, sanitarios y sociosanitarios

such skills are directed at socio-educational intervention, but without forgetting a grounding in diagnostics.

With respect to the professors' education, it could never be said that we are talking about under-qualification, instead it is quite to the contrary (Table 9). The presence of highly qualified professors is an indicator of the significant value that the course has acquired over the last twenty years. Currently the percent-

Chart 3. Areas of intervention for social education qualification holders

Adults and the elderly: permanent, life-long learning, occupational training
Socio-cultural/leisure and spare time support, socio-cultural management
Dependence and helping to independence
Social misfit and vulnerable groups: unprotected and in conflict minors, families at risk, minorities, disability, addictions, social services in general
Community developmentDisabilities
Environmental education
Family education
Education for development
Education for mediation, social inclusion and diversity
Permanent learning
Social Exclusion and educational care of disadvantaged groups
Globalisation and socio-educational action for diversity
Groups in social conflict
Childhood and adolescence. Fostering and adoption.
Childhood and youth
Childhood, families and educational mediation
Social Insertion
Interculturality
Marginalisation
The elderly/permanent learning, Guidance and TIC
Social and occupational mediation
Women. Gender and equality
Leisure time and socio-cultural support
Leisure time, promotion and management of cultural activities
Adult people
Elderly people
Prisons
Social, Health and Welfare Services

Cuadro 4. Competencias específicas de la titulación (las 11 más relevantes)

1 POLÍTICAS	Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
2 DIAGNÓSTICO	Comprensión de los procesos, instituciones e ideas que se han dado históricamente y que han configurado los modelos actuales de intervención socioeducativa.
3 DIAGNÓSTICO	Analizar y diagnosticar la realidad compleja que fundamenta el desarrollo de los procesos socioeducativos.
4 DIAGNÓSTICO	Estar capacitado/a para el diagnóstico y la mediación en la prevención y resolución de conflictos en condiciones de desigualdad y crisis en comunidades socioeducativas.
5 DISEÑO	Diseñar, organizar, gestionar y evaluar programas, proyectos y servicios socioeducativos en los ámbitos de la educación familiar y el desarrollo comunitario, la integración social, la animación y la gestión cultural, de la infancia y juventud y de la gente mayor.
6 DISEÑO	Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en el ámbito del desarrollo comunitario y cooperación al desarrollo.
7 GESTIÓN	Desarrollar programas y proyectos en el contexto familiar y escolar, así como en educación especializada (menores, necesidades educativas especiales, centros de salud, conductas aditivas, instituciones penitenciarias, y personas y colectivos en riesgo de exclusión...).
8 GESTIÓN	Gestionar estructuras, procesos y programas de participación y acción comunitaria.
9 TÉCNICAS	Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.), los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
10 TÉCNICAS	Diseño y uso de los medios, recursos y estrategias para la intervención socioeducativa e incorporarlos en los diferentes ámbitos de acción socioeducativa.
11 EVALUAR	Evaluar procesos, medios, recursos y resultados de la intervención socioeducativa.

Chart 4. Specific skills included in the degree (the 11 most important)

1. POLICIES	Learn about social welfare policies and the legislation supporting socio-educational intervention processes.
2. DIAGNOSTICS	Understanding the historical processes, institutions and ideas which have shaped current socio-educational intervention models.
3. DIAGNOSTICS	Analyse and diagnose the complex reality which is the basis for development of socio-educational processes.
4. DIAGNOSTICS	Be trained in diagnostics and mediation in conflict prevention and resolution in situations of inequality and crisis in socio-educational communities.
5. DESIGN	Design, organise, manage and assess socio-educational programmes, projects and services within the sphere of family education and community development, social integration, promoting and managing cultural initiatives, children, youth and the elderly.
6. DESIGN	Design, apply and assess programmes and strategies for socio-educational intervention in the field of community development and cooperation in development.
7. MANAGEMENT	Develop programmes and projects in a family and academic context and also in specialist education (minors, special educational needs, health centres, addictive behaviour, penal institutions and people and groups at risk of exclusion, etc.
8. MANAGEMENT	Manage structures, processes and programmes for community participation and action.
9. TECHNIQUES	Use specific techniques for socio-educational and community intervention (group dynamics, motivation, negotiation, assertiveness, etc), socio-pedagogic procedures and techniques for intervention, mediation and analysis of personal, family and social realities.
10. TECHNIQUES	Design and use of media, resources and strategies for socio-educational intervention and incorporating them into the various fields of socio-educational action.
11. ASSESSMENT	Assess socio-educational intervention processes, media, resources and results.

Tabla 9. Tipo de profesorado según zonas del Estado

Zonas del Estado					
Profesorado		Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo	Total
Catedráticos	Frecuencia	5	3	5	13
	%	15,6%	10,3%	13,2%	13,1%
Titulares Universidad	Frecuencia	5	7	9	21
	%	15,6%	24,1%	23,7%	21,2%
Catedráticos de Escuela Univer.	Frecuencia	2	0	0	2
	%	6,3%	0,0%	0,0%	2,0%
Titulares de Escuela Univer.	Frecuencia	2	2	2	6
	%	6,3%	6,9%	5,3%	6,1%
Ayudantes	Frecuencia	2	2	3	7
	%	6,3%	6,9%	7,9%	7,1%
Ayudante Doctor	Frecuencia	3	4	3	10
	%	9,4%	13,8%	7,9%	10,1%
Colaboradores	Frecuencia	1	1	2	4
	%	3,1%	3,4%	5,3%	4,0%
Contratado Doctor	Frecuencia	4	5	6	15
	%	12,5%	17,2%	15,8%	15,2%
Asociados	Frecuencia	8	5	8	21
	%	25,0%	17,2%	21,1%	21,2%
Total	Frecuencia	32	29	38	99
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Table 9. Type of professors according to areas in Spain

Areas of Spain					
Professors		Central and South	North and east	Mediterranean	Total
Lecturer	Incidence	5	3	5	13
	%	15.6%	10.3%	13.2%	13.1%
University Graduates	Incidence	5	7	9	21
	%	15.6%	24.1%	23.7%	21.2%
University School professors	Incidence	2	0	0	2
	%	6.3%	0.0%	0.0%	2.0%
University School Graduates	Incidence	2	2	2	6
	%	6.3%	6.9%	5.3%	6.1%
Assistant lecturers	Incidence	2	2	3	7
	%	6.3%	6.9%	7.9%	7.1%
Assistant PhD lecturers	Incidence	3	4	3	10
	%	9.4%	13.8%	7.9%	10.1%
Guest lecturers	Incidence	1	1	2	4
	%	3.1%	3.4%	5.3%	4.0%
Temporary PhD lecturers	Incidence	4	5	6	15
	%	12.5%	17.2%	15.8%	15.2%
Associate lecturers	Incidence	8	5	8	21
	%	25.0%	17.2%	21.1%	21.2%
Total	Incidence	32	29	38	99
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Por lo que se refiere a la dotación del profesorado, no se puede decir que se trate de títulos de menor consideración, sino más bien al contrario (Tabla 9). La presencia de profesorado con altos niveles formativos, es un indicador del valor relevante que ha llegado a adquirir la titulación en los últimos veinte años. Actualmente, el porcentaje de profesorado permanente con largos procesos formativos (desde catedráticos hasta TEU) es muy importante, llegando a representar el 42,4% del conjunto del profesorado implicado.

En cualquier caso, con el deterioro que se ha producido en la universidad española en los últimos cuatro años, tal vez se empiece a observar pronto una reducción del profesorado permanente, aunque no tenga por qué reducirse el nivel formativo del mismo.

Como se puede observar en la tabla 10, el nivel formativo actual es muy elevado, con una presencia muy alta de profesorado doctor, siendo en las tres zonas del Estado superior al 65% del conjunto del profesorado (tabla 10). Es

age of permanent professors with extensive education (from lecturers to university professors) is highly significant, as it includes 42.4% of the group of professors involved.

At any event, with the impairment that has occurred in Spanish universities in the last four years it could be that we will soon see a reduction in permanent professors, although this does not necessarily mean a reduction in their level of education.

As can be seen in table 10, the current level of qualifications is very high, with a very large number of professors holding doctorates and accounting for over 65% of all the professors in the three Spanish zones (table 10). That is to say, a degree of impairment may occur which puts professors' jobs in jeopardy but not their level of qualification. At any event, a result of such an impairment would be a reduction in the capacity for research by the course's teaching teams, which is a significant matter for a qualification that is bound to a discipline in the process of development.

Tabla 10. Profesorado doctor según zonas del Estado

Profesorado doctor	Zonas del Estado		
	Centro y sur	Norte y oeste	Mediterráneo
N de centros	11	11	11
Media de doctores por centro	15,0	26,6	15,7
Mediana	15,0	24,0	17,0
Desviación estándar	5,66	9,29	2,50
Mínimo	11	19	12
Máximo	19	37	17
% del profesorado	65,6%	72,4%	65,8%

Table 10. PhD professors according to areas in Spain

PhD professors	Areas of Spain		
	Central and south	North and east	Mediterranean
No. universities	11	11	11
Average PhD's per university	15,0	26,6	15,7
Mean	15,0	24,0	17,0
Standard deviation	5,66	9,29	2,50
Minimum	11	19	12
Maximum	19	37	17
% of professors	65,6%	72,4%	65,8%

Cuadro 5. Metodologías docentes más utilizadas

1 EXPOSICIÓN	Exposición teórica y clase magistral
2 DEBATE	Comentarios de texto, de material audiovisual
	Debates
	Discusión dirigida
3 ANÁLISIS DE CASOS	Seminarios
	Aprendizaje basado en problemas; aprendizaje orientado a proyectos
4 PRESENTACIONES	Estudio de casos
	Presentación trabajos alumnado
5 EJERCICIOS y PROYECTOS	Prácticas en el aula
	Prácticas mediante las TIC
	Realización de proyectos
	Resolución de problemas y ejercicios
	Trabajo en pequeño grupo
6 TALLERES	Trabajo presencial
	Talleres prácticos
7 TUTORÍAS	Actividades grupales tutorizadas
	Aprendizaje colaborativo / Trabajo tutelado
	Tutorías individuales y en grupo
8 TRABAJO AUTÓNOMO	Aprendizaje cooperativo; contrato de aprendizaje
	Trabajo autónomo
9 SALIDAS	Salidas de estudio
	Visitas a instituciones y experiencias

Chart 5. Most used teaching methodologies

1 LECTURE	Theory lecture and master class
2 DEBATE	Commentaries on text and audiovisual material
	Debates
	Directed discussion
3 CASE ANALYSIS	Seminars
	Problem-based learning, learning directed at projects
4 PRESENTATIONS	Case study
	Presentation of students' work
5 EXERCISES and PROJECTS	Classroom practicals
	ITC Practicals
	Project development
	Problem and exercise solving
	Working in small groups
6 WORKSHOPS	Working in the classroom
	Practical workshops
7 TUTORIALS	Tutored group activities
	Collaborative learning/Tutored work
	Individual and group tutorials
8 INDEPENDENT STUDY	Cooperative learning, learning contract
	Independent study
9 OUTINGS	Study outings
	Visits to institutions and experiences

Cuadro 6. Sistemas de evaluación más utilizados

1 EXÁMENES	Examen, combinando tipos
	Examen de desarrollo
	Examen tipo test
	Pruebas de desarrollo
	Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas
	Pruebas de evaluación continua
	Pruebas de respuesta corta
	Pruebas de síntesis
	Pruebas de tipo test
2 ACTIVIDADES, EJERCICIOS	Actividades prácticas de aula
	Comentarios de textos
	Estudio de casos
	Exposiciones por parte de los estudiantes
	Prácticas de aula individuales y grupales
	Presentación oral
	Trabajo tutelado / Aprendizaje colaborativo
	Trabajos de aula
3 ACTIVIDADES EN GRUPO	Exposiciones grupales
	Trabajo grupal
	Trabajos de grupo: exposiciones
	Trabajos escritos grupales
4 PORTAFOLIOS	Carpetas de aprendizaje (Portafolios)
	Portafolio individual
	Portafolios grupales
5 TRABAJOS DE CURSO	Informes y memorias
	Trabajos monográficos o de curso en grupo

Chart 6. Most common assessment systems

1 EXAMS	Combined-type exam
	Development exam
	Test-type exam
	Development tests
	Tests on execution of real or simulated tasks
	Continuous assessment tests
	Short answer tests
	Synthesis tests
	Tests
2 ACTIVITIES, EXERCISES	Classroom practical activities
	Commentaries on texts
	Case studies
	Presentations by students
	Individual and group classroom practicals
	Oral presentation
	Tutored work/Collaborative learning
	Classroom work
3 GROUP ACTIVITIES	Group presentations
	Group work
	Group work: presentations
	Group written work
4 PORTFOLIOS	Learning files (Portfolios)
	Individual portfolios
	Group portfolios
5 COURSE WORK	Reports and memoranda
	Group case or course work

decir, se puede producir un nivel de deterioro, de precarización laboral del profesorado, pero no de su nivel formativo. En cualquier caso, una consecuencia de dicho deterioro será la reducción de la capacidad de investigación de los equipos docentes de la titulación, tema muy relevante para una titulación vinculada a una disciplina en proceso de desarrollo.

Por lo que se refiere a la calidad de la docencia impartida, uno de los indicadores es la diversificación y actualización de las metodologías docentes. Si las exposiciones magistrales eran absolutamente dominantes hace veinte años, al inicio de la implantación de los títulos de educación social, actualmente se puede observar una gran diversidad de metodología (cuadro 5), incluyendo una gran variedad de modalidades que se han podido categorizar en las nueve dominantes que se presentan en el cuadro 5.

Finalmente, se puede completar el análisis de la mejora de la docencia prestando atención a los sistemas de evaluación (cuadro 6). De la misma manera que se ha producido una gran diversificación de las metodologías, se observa una gran diversidad de sistemas de evaluación, categorizadas en cinco grandes grupos que muestran la pérdida de centralidad de los exámenes convencionales, actualmente acompañados en todo el Estado de ejercicios de diversos tipos, actividades grupales y otras modalidades.

6. Discusión: los peligros reales para la Pedagogía Social

Hemos realizado una aproximación analítica a la Pedagogía Social (PS) en España teniendo en cuenta sus puntos fuertes y débiles. Entre los puntos fuertes, se ha profundizado en el impacto de la implantación de los estudios de Educación Social (ES) hace dos décadas, tanto en el desarrollo de la PS, como en la reconstrucción de las Ciencias de la Educación. También se ha destacado, por un lado, la relación entre el conjunto de elementos que integran la titulación de ES (el propio currículo formativo o la formación multidisciplinar) y, por otro lado, la

When it comes to the quality of the teaching given, one of the indicators is the diversification and updating of teaching methodologies. If lectures were absolutely dominant twenty years ago, when social education first appeared as a qualification, currently a wide diversity of methodology can be seen (chart 5) including a large variety of modules which it has been possible to classify into the nine dominant ones shown in chart 5.

Finally, the analysis of improvement in teaching can be completed by paying attention to the assessment systems (chart 6). In the same way as a wide diversification of methodologies occurred, a wide diversity of assessment systems can be seen, classified into five large groups which demonstrate the loss of the central focus on conventional exams, which are currently accompanied in Spain by various types of exercises, group activities and other modules.

6. Discussion: The real risks for Social Pedagogy

We took an analytical approach to Social Pedagogy in Spain, taking into account its strong and weak points. Among the strong points, the impact of putting Social Education studies in place two decades ago has deepened, both in the development of Social Pedagogy and the reconstruction of Educational Sciences. On the one hand, the relationship between the group of elements making up the Social Education qualification is noteworthy (the course curriculum itself or the multi-disciplinary education) and, on the other, the relationship with

relación con las instituciones sociales durante el proceso formativo de los egresados.

Ello ha generado una percepción social positiva y de cercanía a los problemas sociales reales, respecto del profesional de la educación social. Tal como recogen los datos aportados aquí, la educación social ha tenido un desarrollo muy importante en la Universidad en términos de puesta en marcha de titulaciones, formación del profesorado universitario, oferta de asignaturas y titulaciones de especialización en posgrado en las dos últimas décadas. Es pues un momento pleno de oportunidades para abordar algunas de las debilidades de la PS. Aunque desde el punto de vista de la titulación, ampliar la oferta no presencial, o generalizar la oferta de un doble recorrido educación social/trabajo social, es una oportunidad, que sin duda aportará diversos beneficios tanto a la titulación, como a los egresados y a la creación de grupos de investigación multidisciplinares en el ámbito educativo-social.

Pensamos que la debilidad más importante y reto a la vez de la PS, es la respuesta acreditada a los problemas de su competencia. Ello significa, como hemos comentado, abordar la evaluación de las acciones que se llevan a cabo desde una perspectiva científica, y con capacidad de generalización de los resultados de las acciones que se llevan a cabo. Significa también potenciar la investigación de los problemas sociales utilizando como referente la evidencia científica como fundamento de la acción socio-educativa. Significa, asimismo, ampliar los mecanismos de conocimiento y generalización de los resultados de las acciones, a través del mismo proceso formativo de los egresados, la ampliación de grupos de investigación, la internacionalización del conocimiento. En definitiva, profundizar en la acción socioeducativa basada en las evidencias, tomando como contexto investigador los estudios de Educación Social. Un reto que pensamos es viable y que sin duda ampliará de forma exponencial, el impacto de la PS, de los estudios de ES, y la credibilidad del profesional de la educación social.

social institutions during the graduate training process.

This has created a positive social perception and one of proximity to real social problems with respect to the social education professional. As shown by the data provided here, social education has undergone significant development at the University in terms of putting qualifications in place, the level of education of the university professors and the offer of specialist post graduate qualifications and subjects over the last twenty years. It is, therefore, a time filled with opportunities to address some of Social Pedagogy's weaknesses. From the point of view of the qualification, broadening the offer of distance learning, or generalising the offer of a dual social education/social work course are opportunities which, without doubt, would provide many benefits to the qualification as well as to graduates and the creation of multi-disciplinary research groups within the socio-educational field.

We believe that the most significant weakness, and at the same time challenge, for Social Pedagogy is accredited response to the problems in its field. This means, as we have mentioned, addressing assessment of the actions carried out from a scientific perspective and with a capacity to generalise the results of the actions carried out. It also means boosting research into social problems using scientific evidence as a reference base for socio-educational action. Furthermore, it means broadening knowledge mechanisms and spreading the results of actions via the actual training of the graduates, extending research groups and internationalising knowledge. Ultimately the aim is to deepen evidence-based socio-educational action taking Social Education studies as the investigative context. This is a goal which we think is feasible and which, without doubt, would widen the impact of Social Pedagogy, Social Education studies and the credibility of professional social educators exponentially.

Referencias / References

- Amador, L.V., Esteban, M., Cárdenas, R., & Terrón, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de humanidades*, 21, 1-15.
- Ballester, L., Nadal, A., & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: UIB edicions.
- Barriga, S. (1990). Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*, 5(2-3), 267-280.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* (41), 1-103.
- Caride, J. A., Gradaïlle, R., & Caballo, M. B. (2015). *De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía*. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (coords.). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Duță, N., Forés, A., & Novella, A. M. (2015). Challenges of social education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1086-1093.
- Forés, A., & Novella, A. (coords.) (2013). *7 retos para la educación social. Reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Janer, A., & Úcar, X. (2014). Pedagogía social: una aproximación a las dimensiones e indicadores que la configuran. In P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A.J. Guedes, F. Diogo & M.J. Araújo (coords.). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*, pp.515-522. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. *Child Development* (68), 173-186.
- Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P., & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: the strengthening families program. In R.S. Ashery, E.B. Robertson & K.L. Kumpfer (Eds.). *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions (NIDA Research Monograph No. 177. NIH Publication No. 99-4135)* Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Kumpfer, K.L., & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 3/4 (Fa11).
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2001). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología* (32), 301-319.
- Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema* 47(17), 107-111.
- March, M.X. & Orte, C. (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, (16), 288-293.
- Orte, C. (2008). Desenvolupament de les competències familiars. La família com a context d'aprenentatge pares-fills. *Revista d'Afers Socials*, 1, 26-39.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B. & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182.

- Orte, C., Ballester, L. & March M.X. (2008) *A cluster analysis of families at risk who participated in the strengthening families program in Spain, 2005-07*. San Francisco, California: 16 Annual Meeting of the Society for Prevention Research.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Orte, C., March, M.X., Ballester, L., & Touza, C. (2007). *Results of a family competence program adapted for Spanish drug abusing parents*. Washington: 15 Annual Meeting of the Society for Prevention Research.
- Orte, C., March, M.X., Touza, C., & Mestre, L. (2009). *Material Audiovisual de Apoyo al Programa de Competencia Familiar*. Palma de Mallorca: Serveis Audiovisuales: UIB.
- Orte, C., Touza, C., & Ballester, L. (2007). Analisis del grado de fidelidad en la ejecucion de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 95-103.
- Orte, C., & GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto* (53), 14-17.
- Orte, C., & GIFES. (2005b). *Una investigació educativa sobre un programa de competència familiar*. En M. March, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (págs. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Pascual, B. (2007). La evaluación de la intervención comunitaria: un marco para la reflexión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 129-138.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruiz, C. (2003). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. València: Universitat de València.
- Sáez, J. & Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. & López-López, J.A. (2011). Meta-análisis e Intervención Psicosocial Basada en la Evidencia Meta-analysis and Evidence-Based Psychosocial Intervention. *Psychosocial Intervention*, 20, 95-107.
- Williamson, B. (1992). Lifeworlds and Learning. *Studies in the Education of Adults*, 24(2), 176-90.

Notas / Notes

¹ No se consideran, en el cálculo de las plazas, las dos universidades no presenciales. / This calculation doesn't include the seats offered by the two online universities.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

March, M. X., Orte, C., & Ballester, L (2016). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 95-132. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.06

Fecha de recepción del artículo / received date: 28.VII.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 12.VIII.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 19.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Martí Xavier March Cerdà. *Departamento de Pedagogía y didácticas específicas. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus de la UIB. Carretera de Valldemossa, km, 7,5. Palma de Mallorca. E-mail: marti.march@uib.es*

Carmen Orte Socias. *Campus UIB. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Carretera de Valldemossa km. 7,5. 07122 Palma. E-mail: carmen.orte@uib.es*

Lluís Ballester Brage. *Ctra de Valldemossa, km 7,5. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Despatx B 201. 07122 Palma (Illes Balears). E-mail: lluis.ballester@uib.es*

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Martí Xavier March Cerdà *Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Catedrático de Universidad de Pedagogía Social de la Universidad de las Islas Baleares. Coordinador del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB. Vicepresidente de la SIPS. Director del Departamento de Ciencias de la Educación y de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB durante varios años.*

Carmen Orte Socias. *Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Intervención Socioeducativa en Familias en la UIB, en la que ha desarrollado su tarea docente e investigadora desde el año 1987, fecha en la que entró como Becaria de Formación de Personal Investigador (FPI) del Ministerio de Educación y Ciencia, hasta la actualidad, en la que ejerce como Catedrática de Universidad de Pedagogía de la Inadaptación Social en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universidad Illes Balears (España). Investigadora Principal del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB. Más de 300 publicaciones nacionales e internacionales en su ámbito de conocimiento. 50 Proyectos y Contratos de I+D+I financiados en Convocatorias Públicas. Directora de la Cátedra de Atención a la Dependencia y Promoción de la Autonomía Personal de la UIB; Directora de la publicación, Anuari de l'Envel·liment Illes Balears desde que lo creó en 2008 y hasta la actualidad. Autora intelectual y directora de la International Summer Senior University desde su creación en 2008. Autora intelectual de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB creada en 1998 y de los más de 20 proyectos de educación de mayores en todas las Islas Baleares. Es miembro fundador de la Asociación RANA (Red de Ayuda a Niños Abusados). Es Miembro del Observatorio de la Infancia de Mallorca y Miembro del Observatorio de Mayores de Mallorca.*

Lluís Ballester Brage. *Doctor en Sociología y en Filosofía, Diplomado en Trabajo Social. Ha trabajado como educador y trabajador social en el Ayuntamiento de Palma, Cáritas y en el Consell de Mallorca. De 1988 a 1996 fue responsable del Departamento de Planificación y Estudios del Área de Bienestar Social y Sanidad del Consell de Mallorca. Desde 1997 es profesor de Métodos de Investigación en la Facultad de Educación de la UIB. De 2002 a 2003 fue el director de la Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares. De 2007 a 2011 fue el director del Instituto de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Co-director, junto con la profesora Carmen Orte de los cursos de Especialista Universitario sobre prevención y abordaje del Conflicto Juvenil; Coordina, junto con el profesor Josep Lluís Oliver, la evaluación del Programa sobre Pobreza Infantil y Familiar (La Caixa) para las Islas Baleares. Forma parte de la Red de Jóvenes e Inclusión Social, formada por 5 universidades y 8 entidades sociales del Estado. También forma parte, desde hace más de 2003, del Grupo de Estudio de la Prostitución en las Islas Baleares.*

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY IN RUSSIA

EL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN RUSIA

O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL NA RÚSSIA

Tatiana Romm

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ABSTRACT: The way social pedagogy is developing nowadays has been paved by a centuries-old tradition of social and pedagogical work, historical experience of the theoretical research on the problems of interactions between the man and the environment, and experience of successful problem solution of proper socialization in educational organizations at different stages of social pedagogy (pre-soviet, soviet and modern periods). Modern state of social pedagogy is related to the issues of determining the status of social pedagogy, finding the main methodology parameters, as well as the research-specific issues. This paper also presents the characteristics of the main concepts of social pedagogy in Russia and the peculiarities of professional work done by social pedagogues.

KEYWORDS: social pedagogy, socialization, community, social participation, environment, social values, child rearing, school social workers

RESUMEN: El desarrollo actual de la pedagogía social ha sentado sus bases en siglos de tradición de trabajo social y pedagógico, de experiencia histórica en la investigación teórica sobre los problemas de las interacciones entre el hombre y su contexto, y de los éxitos en la resolución de problemas de la socialización adecuada a través de instituciones educativas en diferentes etapas de la pedagogía social (presoviética, soviética y periodos modernos). La situación actual de la pedagogía social guarda relación con cuestiones como la definición del estatus de la pedagogía social y el descubrimiento de los principales parámetros metodológicos, además de problemas concretos en su investigación. Este artículo plantea también las características de los conceptos principales de la pedagogía social en Rusia y las peculiaridades del trabajo profesional realizado por los pedagogos sociales.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social, socialización, comunidad, participación social, contexto, valores sociales, crianza del niño, trabajador social escolar

RESUMO: O caminho da Pedagogia Social que está se desenvolvendo hoje em dia foi pavimentada por uma tradição secular de trabalho social e pedagógico, na experiência histórica da pesquisa teórica sobre os problemas das interações entre o homem e o ambiente, na experiência de soluções bem sucedidas de problemas de socialização em organizações educativas em diferentes estágios de Pedagogia Social (períodos pré-soviético, soviético e moderno). O estado moderno da Pedagogia Social está relacionado com as questões da determinação do estatuto de Pedagogia Social, encontrando os principais parâmetros metodológicos, bem como as questões específicas da investigação. O artigo apresenta as características dos principais conceitos da Pedagogia Social na Rússia (A. Mudrik) e as peculiaridades do trabalho profissional feito por pedagogos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, socialização, comunidade, envolvimento social, valores e contexto social, educação infantil, trabalhadores sociais na escola.

Introduction

Modern social pedagogy in Russia is a developing branch of knowledge. Its formation at the turn of XIX and XX centuries was a pedagogical response to the challenges of the industrial era (Leino, 2013; Mudrik, 1997; Romm, 2007). The development of this science was strongly influenced by the events related to the history of the Soviet state and actually led to the abandonment of historically established social-pedagogical approach, which was based on the inclusion of young generation into the system of social relations through the creation of appropriate environment and participation of the state and various representatives of society in the process of education. Social-pedagogical approach was replaced by the primacy of the state concept of communist education. In the 1930s “social pedagogy” disappeared not only as the meaningful context, but also as a term.

Since 1991 the revival of modern Social Pedagogy occurred in complex social and pedagogical circumstances, which can be characterized by:

- retaining the original social and cultural peculiarities of methodological, theoretical and methodical basis of person’s interaction with social environment (e.g. school, family, youth movements, the movement to combat homelessness) along with the necessity of taking into account the latest world tendencies in the development of this science;

Introducción

La pedagogía social contemporánea en Rusia es una rama de conocimiento aún en desarrollo. Su creación a finales del siglo XIX y principios del XX fue una respuesta pedagógica a los desafíos de la era industrial (Leino, 2013; Mudrik, 1997; Romm, 2007). La historia del Estado Soviético influyó de manera decisiva en la evolución de esta ciencia y, en efecto, condujo al abandono del método socio-pedagógico históricamente establecido, basado en la inclusión de la generación de jóvenes en el sistema de relaciones sociales mediante la creación de un contexto apropiado y en una participación en el proceso de enseñanza por parte del Estado y de diferentes representantes de la sociedad. Dicho enfoque socio-pedagógico fue sustituido por la prevalencia del concepto estatal de enseñanza comunista. En la década de 1930, la pedagogía social desapareció no solo como contexto significativo sino también como término.

Desde 1991 el resurgimiento de la pedagogía social actual se produjo en circunstancias pedagógicas y sociales complejas, que pueden caracterizarse por:

- mantener las peculiaridades sociales y culturales originales de la base metodológica, teórica y metódica de la interacción del individuo con el contexto social (por ejemplo, escuela, familia, movimientos juveniles) junto con la necesidad de tener en cuenta las últimas tendencias mundiales en el desarrollo de esta ciencia,

- the establishment of the effective system of social and pedagogical activity and vocational education along with the development of scientific theory, which can preserve the diversity of the author's approaches and concepts;
- differentiation of the phenomena of "social work" and "social pedagogy" on theoretical level taking into account their proximity in historical, social and cultural plan (Bocharova, 2004; Firsov, 2011).

The prospects of the development of social pedagogy in Russia are inextricably linked to the identification of methodological guidelines that are necessary to respond to the change of the social demand of post-industrial society in education. It is necessary to identify and uphold the subject and professional circle of this science. Along with the opportunities for further development of Social Pedagogy as the activity in the field of "social assistance" or "support to deprived juveniles" (Nikitin, 2002) the leading aim remains the same: to view Social Pedagogy as the branch of pedagogical knowledge that explores the ways of solving the problems of socialization through pedagogical means in educational organizations, in other words "social education in the context of socialization" (Mudrik, 2000:15).

1. History of Social pedagogy

Studying the history of social pedagogy in Russia (Basov, Basova & Kravchenko, 2005; Demina 2015; Prosvetova, 2009; Romm, 2014) makes it possible to single out the following stages of its development:

1.1. *The pre-Soviet period (from the 10th century till 1917)*

The strengthening of the social pedagogy began in the course of developing the Russian national identity, the advancement of Orthodox Christianity, the development of social and state charity system, the traditions of ethno pedagogy and benevolence. Special attention was given to orphans, providing them not only with basic needs

- el establecimiento de un sistema efectivo de actividad social y pedagógica y de una formación profesional junto con el desarrollo de teoría científica, que preserve la diversidad de planteamientos y conceptos de los autores y
- la diferenciación de los fenómenos de "trabajo social" y de la "pedagogía social" a nivel teórico teniendo en cuenta su proximidad en el plano histórico, social y cultural (Bocharova, 2004; Firsov, 2011).

Las perspectivas del desarrollo de la pedagogía social en Rusia enlazan de manera indisoluble con la identificación de las directrices metodológicas necesarias para responder al cambio de las reivindicaciones sociales de la sociedad post-industrial en la educación. Es necesario identificar y apoyar al sujeto y círculo profesional de esta ciencia. Junto con las oportunidades para el posterior desarrollo de la Pedagogía Social como la actividad en el campo de la "asistencia social" o "el apoyo a jóvenes necesitados" (Nikitin, 2002), el objetivo principal sigue siendo el mismo: la consideración de la Pedagogía Social como una rama de conocimiento pedagógico que analiza las maneras de resolver los problemas de socialización a través de medios pedagógicos en instituciones educativas, en otras palabras "educación social en el contexto de la socialización" (Mudrik, 2000:15).

1. Historia de la Pedagogía Social

Mediante el estudio de la historia de la Pedagogía Social en Rusia (Basov, Basova&Kravchenko, 2005; Demina, 2015; Prosvetova, 2009; Romm, 2014), pueden establecerse diferentes etapas en su desarrollo:

1.1. *El período presoviético (del siglo X hasta 1917)*

La consolidación de la pedagogía social comenzó con el desarrollo de la identidad nacional rusa, el progreso del cristianismo ortodoxo, el desarrollo de sistema de caridad social y estatal, las tradiciones de la etnopedagogía y la caridad. Se puso especial atención a los huérfanos, no solo proporcionándoles cobertura en cuanto a sus necesidades básicas, sino

but also with some level of education. At first, it was in the form of following and passing on folk traditions, later, on the 18th and 19th century the education included also handicraft and literacy skills. On 19th century, orphans were placed to newly created orphanages and the effort was made to try to find them foster care families.

A major contribution to the development of children's charity work was made by Catherine II (Catherine the Great, 1729-1796). It was she who advanced the idea of establishing such institutional households as educational institutions (child-care institutions) and orphanages. In 1764, Ivan Betskoy (1704-1795) established the Moscow Foundling Home (Moscow Orphanage) which existed till 1917. It was a complex of social and educational organizations covering all the aspects of its pupils' life (upbringing, general education, professional education, patronage). Besides, Catherine II encouraged different types of charities. During her reign the existence of legally registered charities were permitted by law: boards of regents, almshouses, trade schools, workhouses, hospitals, orphanages, widows' homes and many other institutions rendering different types of help.

Social and philanthropic efforts were also aimed at physically challenged children. The Russian empress Maria Feodorovna (1759-1828) initiated the patronage of deaf and dumb children which involved the support of schools, training workshops, orphanages and shelters for children, grants of benefits to families having deaf dependents. In the 19th century the orphans were taken to recently-established orphan asylums, moreover, the efforts were made to place them in foster families.

At the end of the XIX century, social pedagogy in Russia as a sphere of scientific knowledge was shaped by means of developing and attempting to realize the idea of the relationship between school and social environment. The anthropological approach to education suggested by K. Ushinsky (1823-1870) founded the relationship between pedagogy and the completely social and cultural background (traditions, mentality, language), against which, considering all varieties of the social environment influencing education, the socialization of people takes place. This idea was

también ofreciéndoles cierto nivel de educación. Al principio, se hizo a través de la perpetuación de las tradiciones populares; más tarde, en los siglos XVIII y XIX, la enseñanza incluyó además habilidades artesanales y de alfabetización. En el siglo XIX, los huérfanos fueron acogidos en los recién estrenados orfanatos y se intentó en la medida de lo posible buscarles familias de acogida.

Catalina II (Catalina la Grande, 1729-1796) contribuyó de manera significativa al desarrollo de las labores caritativas destinadas a niños. Ella introdujo la idea innovadora de establecer que dichos hogares institucionales se convirtieran en instituciones educativas (instituciones de asistencia infantil) y orfanatos. En 1764, Ivan Betskoy (1704-1795) constituyó el Moscow Founding Home (Orfanato de Moscú), que existió hasta 1917. Se trataba de una red de organizaciones sociales y educativas que cubría todos los aspectos de la vida de sus alumnos (crianza, enseñanza general, formación profesional, tutela). Además, Catalina II fomentó diferentes tipos de beneficencias. Durante su reinado la existencia de organizaciones benéficas estaba permitido y regulado por la ley: juntas directivas, hospicios, escuelas de oficios, asilos para pobres, hospitales, orfanatos, hogares de viudas y muchas otras instituciones que prestaban diferentes tipos de ayuda.

Las labores sociales y filantrópicas también tenían como objetivo a niños con discapacidades físicas. La empresaria rusa Maria Feodorovna (1759-1828) fue la primera en apoyar a niños sordos y mudos a través de la asistencia especial en escuelas, talleres de capacitación, orfanatos y refugios para niños, además de ofrecer subvenciones a familias con miembros en esta situación. En el siglo XIX, los huérfanos eran llevados a los recién establecidos orfanatos; además, se intentaba asistirlos asignándoles familias de acogida.

A finales del siglo XIX, la pedagogía social en Rusia como ámbito de conocimiento científico se configuró a partir del estudio de la relación entre la escuela y el contexto social. El enfoque antropológico de la educación sugerido por K. Ushinsky (1823-1870) estableció la base de la relación entre pedagogía y el trasfondo social y cultural (tradiciones, mentalidad, lenguaje) en el que la socialización del individuo tiene lugar, teniendo en consideración cada entorno social con influencia en la educación. Esta idea fue de-

theoretically proved and found practical application in works by S. Shatsky (1878-1934), as well as in works and experience of other pedagogues.

In addition to the widespread ideas of necessity of people's education with the emphasis on Orthodox Christianity and traditional common lifestyle, the 19th century witnessed the active shaping of the idea of social education, which trained people for social life (Romm, 2014). Literary works by L. Tolstoy (1828-1910) were of particular importance in shaping humanistic tendency of Russian social pedagogy. According to Tolstoy, the "unconscious pedagogy" -home, food, work, nature - i.e., all living conditions played a significant role in the development of man. The school in Yasnaya Polyana was established on the principles of harmony between nature and social life and aimed at free development of the child's personality. For this purpose, it was built on the basis of close relations with the way of life and traditions of the people. Tolstoy's ideas heralded not only the future theory of "free education", but also new types of educational institutions: "rural gymnasia's", "free schools", educational homes and juvenile houses of correction, town playgrounds, clubs, the people's houses.

The peculiarity of this period was the rise of professional help and the appearance of professional specialists. In October 1911, the "Social School" was set up at the public charity department of St. Petersburg Psychoneurological Institute. This School was aimed at training specialists for social institutions.

1.2. The Soviet period (from 1917 till 1990)

After the October Revolution (1917) charity was deemed a bourgeois' remnant, churches' abilities to help the needy were diminished. As a result of different wars and revolutions there was a significant rise of social and pedagogical problems (Runow, 2011). The amount of street children and adolescents grew, and due to lack of food, shelter, and other necessities of life, including parental or adult supervision, the juvenile delinquency became a serious problem. Concurrently a new generation of pedagogues and psycholo-

mostrada teóricamente y encontró aplicación práctica de mano de S. Shatsky (1878-1934), además de en trabajos y experiencia de otros pedagogos.

Además de la expansión de la idea de la necesidad de una educación para la gente que brindara especial atención al cristianismo ortodoxo y al estilo de vida tradicional, el siglo XIX fue testigo de la conformación activa de la idea de educación social, que formaba a la gente para la vida social (Romm, 2014). La obra literaria de L. Tolstoi (1828-1910) tuvo una especial relevancia a la hora de dar cierta tendencia humanística a la pedagogía social rusa. Según Tolstoi, la "pedagogía inconsciente" -el hogar, la comida, el trabajo, la naturaleza-, es decir, las condiciones de vida, jugaban un papel significativo en el desarrollo del hombre. La escuela que el escritor fundó en Yásnaia Poliana fue establecida sobre los principios de armonía entre la naturaleza y la vida social, y buscaba el desarrollo libre de la personalidad del niño. Para este propósito, se fundamentaba en la estrecha relación con el modo de vida y las tradiciones de la gente. Las ideas de Tolstoi anunciaban no solo la teoría de la "enseñanza gratuita", sino también nuevos tipos de instituciones educativas: "escuelas rurales", "escuelas gratuitas", hogares educativos, casa de corrección para jóvenes, áreas de juego infantiles, clubs.

La peculiaridad de este periodo fue el aumento de la ayuda profesional y la aparición de especialistas. En octubre de 1911, la "Social School" (Escuela Social) fue establecida en el departamento de beneficencia pública en el Instituto Psiconeurológico de San Petersburgo, y su misión era la formación de especialistas destinados a trabajar en instituciones sociales.

1.2. El periodo soviético (de 1917 hasta 1990)

Tras la Revolución de Octubre en 1917, la beneficencia fue considerada un vestigio de la burguesía y la iglesia vio mermadas sus iniciativas para ayudar a los necesitados. Como resultado de varias guerras y revoluciones hubo un aumento significativo de los problemas sociales y pedagógicos (Runow, 2011). La cantidad de niños y adolescentes sin hogar creció, y debido a la falta de comida, cobijo y otras necesidades, entre las que se incluía el control parental, la delincuencia juvenil se convirtió en un problema serio. De manera simultánea, comenzó a apa-

gists appeared - A. Makarenko (1888-1939), P. Blonski (1884-1941) S. Shatsky and others tried to find scientific-theoretical ideas and practical means for the social rehabilitation of problematic youth and children. (Galaguzova, Dorochova, Degtyarev, Igoshov & Mardachaev, 2012).

In order to solve these problems, the social education departments (“socvos”) were established at local governments of all levels. In the first decades of the Soviet Power, the content of social education developed progressively as the problem of social rehabilitation of troubled children and adolescents was solved. The approaches of “moral defectiveness” theory and paedology were widely spread in practice. These ideas and practice were oriented at taking children out of hostile environment and creating conditions for developing their positive moral qualities and abilities properly to the goals of the established social society.

A. Makarenko created a system of youth collectives and the labor education (habits and will to do work as a part of personal development), and viewed the effects of labor education on the problematic teenagers. He implemented his system in the Poltava Colony, helping to turn around aggressive and uncontrollable youth with proper pedagogical means.

The investigation of the problem of youth gangs in the 1920s, addressed the issues of spontaneous and informal team building, informal leadership, interpersonal relations in the team, the roles of informal groups in the formation of the child’s personality gave impulse to the development of concepts concerning the acquaintance of a person with socially significant values and the roles in team work. Successful experience of social rehabilitation of troubled children and adolescents (the first experiment station set up by People’s Commissariat for Education, Gorky training school and others) and scientific works of talented pedagogues and psychologists were internationally recognized. One of the important social problems was the organization of socially useful leisure time of children. It was solved through the establishment of the system of out-of-school work and the pioneer organization.

In 1920-1930s heated discussions concerning the theory and practice of social pedagogy took

recer una nueva generación de pedagogos y psicólogos. A. Makarenko (1888-1939), P. Blonski (1884-1841), S. Shatsky y otros intentaron encontrar ideas científico-teóricas y medios prácticos para la rehabilitación social de jóvenes y niños problemáticos (Galaguzova, Dorochova, Degtyarev, Igoshov & Mardachaev, 2012).

Para resolver estos problemas, se establecieron departamentos de educación social (“socvos”) en los gobiernos locales de todos los niveles. En las primeras décadas del poder soviético, el contenido de la educación social se desarrolló progresivamente mientras que el problema de la rehabilitación social de adolescentes y niños problemáticos se resolvía. Los enfoques de la teoría y la pedagogía de la “deficiencia moral”¹ estaban ampliamente extendidos en la práctica. Estas ideas y prácticas estaban orientadas a sacar a los niños de un medio hostil y a crear condiciones para el desarrollo de unas cualidades y capacidades morales positivas apropiadas a los objetivos de la sociedad social establecida.

A. Makarenko creó un sistema de colectivos juveniles y la educación laboral (que trabajaba en conseguir los hábitos y la voluntad en los chicos para realizar trabajos como parte del desarrollo personal), y consideró sus efectos en los adolescentes problemáticos. Él puso en funcionamiento dicho sistema en el instituto de rehabilitación en la ciudad de Poltava (Poltava colony), ayudando a cambiar a una juventud agresiva e incontrolable con medios metodológicos apropiados.

La investigación del problema de las bandas juveniles en los años veinte abordaba la problemática de la creación espontánea e informal de grupos, el liderazgo y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. El papel del grupo en la formación de la personalidad del niño impulsó el desarrollo de conceptos relativos a la familiarización del individuo con los valores socialmente significativos y los roles en dicho grupo.

Tanto la fructífera experiencia de la rehabilitación social de niños y adolescentes problemáticos (la primera estación experimental constituida por el Comisariado Popular para la Instrucción Pública, la escuela de formación Gorky) como los trabajos científicos de pedagogos y psicólogos gozaron de reconocimiento internacional. Uno de los problemas más importantes fue la organización del tiempo libre

place; during which the content of social pedagogy was defined as a coexistence of individualistic approach (aiming at forming the striking personality) and team-spirit approach (aiming at forming the personality defending the interests of the working class people) in the process of social education, with the latter dominating. The effective solution to acute social problems in the USSR by the middle of the thirties (1930) and strong belief in the absence of contradictions between the individuality and society facilitated the official prohibition of social pedagogy. The problems of social pedagogy and social education disappeared from the pages of scientific literature and from educational practice.

In the 1940-1960s, the social and pedagogical context implicitly existed in developing the issues of the “social formation” of the personality. During the war years (1941-1945), the Soviet government took the legislative and organizational measures to support orphaned children socially: opened Suvorov military schools, raised Children’s Fund comprising social assistance, launched “Timur movement” (youth volunteering movement named after the character of a famous at that time book for children). A definite turn to social pedagogy started in the 1960-1970s. Ever since then the theory and practice, along with the objectives of secondary education development and professional training together with socially useful work of school children updated the theory and practice of connecting school to real life.

Schools offering after-hours childcare, young pioneers self-government at schools, useful work associations of schoolchildren, the system of young pioneer camps and out-of-school educational facilities.

Children’s desire to show their social activity out of school affected the development of “communards’ movement” – I. Ivanov (1923-1992), L. Borisova (1931-2004) - which, in its turn, rested on their wish to make the community life and environment better (Polishchuk, 2010).

At the same time some changes occurred in the social protection system for orphans: boarding schools, educational institutions for young children, who require special educational conditions, and special vocational training schools for minors

de los niños utilizado con fines sociales, que fue resuelto a través del establecimiento del sistema de trabajo fuera de la escuela y de la Organización de Pioneros.

Entre la década de los años veinte y treinta del siglo pasado tuvo lugar un acalorado debate en relación a la teoría y práctica de la pedagogía social a partir del cual el contenido de la pedagogía social fue definido como la coexistencia del enfoque individualista (cuyo objetivo era la formación de una personalidad singular) y el acercamiento al espíritu de equipo (buscando formar la personalidad defendiendo los intereses de la clase trabajadora) en el proceso de la educación social, con cierta preponderancia del segundo. La solución efectiva a los graves problemas sociales en la URSS de mediados de los años treinta y la profunda convicción en la ausencia de contradicciones entre la individualidad y la sociedad facilitó la prohibición oficial de la pedagogía social. Los problemas de la pedagogía social y de la educación social desaparecieron de las páginas de la literatura científica y de la práctica educativa.

Entre las décadas de 1940 y 1960, el contexto social y pedagógico existió implícitamente en el desarrollo de la “formación social” de la personalidad. Durante los años de guerra (1941-1945), el gobierno soviético tomó medidas legislativas y organizativas para apoyar socialmente a los niños huérfanos: abrió las escuelas militares Suvorov, creó el Children’s Fund que proporcionaba asistencia social, lanzó el “movimiento Timur” (un voluntariado para jóvenes llamado así por un personaje de un libro infantil famoso en la época). Con la llegada de los años sesenta y setenta se produjo un cambio definitivo hacia la pedagogía social. Desde entonces, la teoría y la práctica, junto con los objetivos del desarrollo de la educación secundaria y la formación profesional, y con el trabajo con fines sociales de escolares actualizó la teoría y la práctica de la conexión de la escuela con la vida real.

Las escuelas ofrecían atención infantil fuera de horario, autonomía para los pioneros, asociaciones laborales constructivas, y un sistema de campamentos de jóvenes pioneros y de centros educativos.

El deseo de los niños de enseñar su actividad social fuera de la escuela afectó al desarrollo del

in conflict with the law (Galaguzova, Dorochova, Degtyarev, Igoshev & Mardachaev, 2012). In that period, professionals who were trained in other specialties (teachers, doctors, health care workers, party officials, coordinators of cultural and sport activities, etc.) carried out social and pedagogical work. The fact that the results of empirical and experimental work were synthesized and scientifically analyzed led to the appearance of special literature on the range of social and pedagogical problems (Kirpichnik, 2010; Romm, 2007): the most important problems of social education were intensively studied and developed. V. Suhomlinsky (1918-1970) paid much attention to the research in the area of educational influence of the team on its members; A. Lutoshkin (1935-1979), L. Umanskiy (1921-1983) studied team building psychological peculiarities (intellectual and emotional potentials of the team, social and psychological maturity of the group, psychological structure of the group, etc.).

The research of the issues of team influence initiated by L. Novikova in (1918-2004) was of particular importance for social pedagogy development. The authoring team, including scientists as Kh. Liimets (1928-1989), A. Mudrik (Mudrik, 1976) etc. analyzed the impact of the environment on the development of the personality. The pedagogical concept of the youth grouping made it possible to define the team as a social and pedagogical phenomenon and to specify the characteristics important for social development of adolescents (Selivanova, Stepanov & Shakurova, 2014). The conceptual issues of the theory of the educational team widened the range of means for social education: youth formal teams, self-government; cooperative interaction of children/adolescents in solving socially important cases, the structure of formal and informal relations, meaningful emotions and values, microenvironment, interpersonal interaction and communication.

Starting with the late 1970s pedagogy began studying social relations of the personality as well as different aspects of communication and socialization (Kohn, 1988; Wulfov, Semenov, 1981; Mudrik, 1977).

In the late 1970s and the early 1980s, the concept “environmental pedagogy” was renewed by

“communard movement”, iniciativa creada por I. Ivanov (1923-1992) y L. Borisova (1931-2004) que reunía a profesores e instructores de escuelas diferentes en un grupo creativo y que descansaba en el deseo de mejorar la vida comunitaria y su contexto (Polishchuk, 2010).

Al mismo tiempo, ocurrieron algunos cambios en el sistema de protección social para los huérfanos: internados, instituciones educativas para niños que requerían condiciones educativas especiales y escuelas de formación profesional especial orientadas a menores en conflicto con la ley (Galaguzova, Dorochova, Degtyarev, Igoshev & Mardachaev, 2012). En ese periodo, los profesionales que eran formados en otras especialidades (profesores, doctores, trabajadores de asistencia sanitaria, funcionarios del partido, coordinadores de actividades culturales y deportivas, etc.) eran los encargados de realizar el trabajo social y pedagógico. El hecho de que los resultados del trabajo empírico y experimental fueran recopilados y analizados científicamente llevó a la aparición de una literatura especial sobre la variedad de problemas sociales y pedagógicos (Kirpichnik, 2010; Romm, 2007). Los problemas más importantes de la educación social se estudiaron y desarrollaron intensivamente. V. Suhomlinsky (1918-1970) prestó mucha atención a la investigación en el área de la influencia educativa del grupo sobre sus miembros; A. Lutoshkin (1935-1979) y L. Umanskiy (1921-1983) estudiaron las peculiaridades psicológicas de la construcción de los grupos (potencial intelectual y emocional, madurez social y psicológica, estructura psicológica, etc.).

La investigación de los problemas de la influencia ejercida por un grupo iniciada por L. Novikova (1918-2004) tuvo una importancia particular para el desarrollo social pedagógico. El equipo de autores, incluyendo a científicos como Kh. Liimets (1928-1989) y A. Mudrik (1976), entre otros, analizó el impacto del contexto en el desarrollo de la personalidad. El concepto pedagógico de la agrupación de jóvenes hizo posible definir al grupo como fenómeno social y pedagógico, además de especificar las características importantes para el desarrollo social de los adolescentes (Selivanova, Stepanov & Shakurova, 2014). Los aspectos conceptuales de la teoría del equipo educativo ampliaron el rango de medios para la educación social: grupos formales de jóvenes, autogobierno, interacción cooperativa de niños / adoles-

the sociology of education and upbringing started developing (Bocharova, 1994).

The significant scientific work laid the foundation for social pedagogy as a science, which, in its turn, had been governing the activity of pedagogues.

1.3. The modern period (from 1990 up to date)

Institutionalization of social pedagogy as a branch of knowledge and profession is connected to the development of a scientific and methodological basis for a new pedagogical position dealing with the youth problems which can emerge outside of school (1989-1991).

The temporary scientific team "School-local community" developed the characteristic parameters of the new profession (Bocharova, 1994). In 1991, the decision was made to introduce the following professions: "social pedagogue" and "social worker". At the same time, the public structure "The Association of Social Pedagogues and Social Workers" (1992) was established, and, a year later, it was incorporated in the International Federation of Social Workers. The introduction of the social pedagogues' institution into practice took place in 1995, when the first State Education Standards for higher professional education on social pedagogy was adopted (Guryanova, 2014).

The most common places where the social pedagogues could apply their knowledge and skills were general education schools, the profession of social pedagogue became the most popular in institutions for children with socialization problems. Among these institutions are the following: boarding schools, general education schools, orphanages, institutions for children with deviant behavior (Sorochinskaya, 2015).

centes para resolver asuntos socialmente importantes, la estructura de las relaciones formales e informales, emociones y valores, micro-contexto, interacción interpersonal y comunicación.

A finales de los setenta, la pedagogía comenzó a estudiar las relaciones sociales de la personalidad además de los diferentes aspectos de la comunicación y de la socialización (Kohn, 1988; Wulfov, Semenov, 1981; Mudrik, 1977).

A finales de los setenta y principios de los ochenta el concepto de "pedagogía contextual" fue renovado por la sociología de la educación (Bocharova, 1994).

El trabajo científico significativo sentó las bases de la pedagogía social como ciencia que, a su vez, había estado gobernando la actividad de los pedagogos.

1.3 El periodo moderno (desde 1990 a la actualidad)

La institucionalización de la pedagogía social como rama de conocimiento y profesión está conectada con el desarrollo de una base científica y metodológica para una nueva posición pedagógica que lidie con los problemas juveniles que puedan surgir fuera de la escuela (1989-1991).

El equipo científico provisional "Comunidad local y escolar" desarrolló los parámetros característicos de la nueva profesión (Bocharova, 1994). En 1991, se presentaron las siguientes profesiones: "pedagogo social" y "trabajador social". Al mismo tiempo, se fundó la organización pública "Asociación de Pedagogos Sociales y Trabajadores Sociales" (1992), y un año después fue incorporada en la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. La puesta en práctica de la institución de los pedagogos sociales tuvo lugar en 1995, cuando fueron adoptadas las primeras Normas de Educación del Estado para la educación superior profesional en pedagogía social (Guryanova, 2014).

En la enseñanza escolar era por regla general donde los pedagogos sociales podían aplicar su conocimiento y habilidades. La profesión de pedagogo social ganó popularidad en las instituciones para niños con problemas de socialización, entre las que se encuentran los internados, las escuelas de enseñanza general, los orfanatos y las instituciones para niños con conductas inadecuadas (Sorochinskaya, 2015).

In addition, social pedagogues can work in institutions and organizations dealing with youth policy in which they are engaged in arranging leisure time activities for the youth and adolescent employment. In order to provide children with social and legal protection, social pedagogues interact with social workers who are concerned with the family problems within the frame of the social welfare system.

In 1992, to coordinate their activity, the Center for Social Pedagogy of the Russian Academy of Education was set up (later the Institute of pedagogy and social work of the Russian Academy of Education, nowadays it has been reorganized). In that period, the international interaction between Russian pedagogues and scientists and their colleagues from Germany, Estonia Lithuania etc., were of great importance (Leino, 2013; Lelugene, 2014). Simultaneously, the experience in training specialists on social pedagogy was scientifically proved, and quite a number of candidate and doctorate dissertations were defended, during this period. All this contributed in a great way to creating the school of sciences which investigated the problems of social pedagogy.

The school of sciences "Socialization and Education" was of great significance for social pedagogy. This school was established and headed by A. Mudrik, doctor of Sc. in Pedagogy, professor at Moscow State Pedagogical University and active member of the Russian Academy of Education.

The results of their work laid the basis for the school of sciences at which the concept of education and socialization was developed and became the theoretical and methodological foundation for social pedagogy as a branch of knowledge exploring social education in the process of socialization. Moreover, the results obtained made it possible to give the detailed characteristics of social education and socialization. The studies of the origin and history of social pedagogy became an independent area of research (Romm, 2014; Shakurova, 2013; Sklyarova, 2014).

The concept developed by the school of thought led by Mudrik (1997) served as a basis for creating State Standards which were applied to designing the Social Pedagogy course taught at

Además, los pedagogos sociales pueden trabajar en instituciones y organizaciones haciéndose cargo de la política juvenil en la que se comprometen a organizar actividades de tiempo libre para el empleo juvenil y adolescente. Para proporcionar a los niños protección legal y social, los pedagogos sociales interactúan con los trabajadores sociales quienes se ocupan de los problemas familiares dentro del marco del sistema de bienestar social.

Para coordinar su actividad, se estableció en 1992 el Centro de Pedagogía Social de la Academia de Educación Rusa (más tarde el Instituto de Pedagogía y Trabajo Social de la Academia de Educación Rusa, hoy día ha sido reorganizada). En ese periodo, la interacción internacional entre pedagogos y científicos rusos y sus colegas de Alemania, Estonia o Lituania, entre otros, ha sido de gran importancia (Leino, 2013; Lelugene, 2014). De manera simultánea, la experiencia en formar especialistas en pedagogía social ha sido científicamente probada, con la presentación de un gran número de tesis doctorales sobre el tema durante este mismo periodo. Todo esto ha contribuido en gran modo a crear una escuela de ciencias que se encargue de investigar la problemática de la pedagogía social.

La escuela de ciencias "Socialización y Educación" ha sido de gran importancia para la pedagogía social. Esta escuela fue establecida y dirigida por A. Mudrik, doctor en Ciencias en Pedagogía, profesor en la Universidad Estatal Pedagógica de Moscú y miembro activo de la Academia de la Educación de Rusia.

Los resultados de su trabajo sentaron las bases de la escuela de ciencias en las que el concepto de educación y socialización fue desarrollado para convertirse en fundamento teórico y metodológico para la pedagogía social como rama de conocimiento que explora la educación social en el proceso de la socialización. Lo que es más, los resultados obtenidos hicieron posible definir detalladamente las características de la educación social y la socialización. Los estudios del origen y la historia de la pedagogía social se convirtieron en un área de investigación independiente (Romm, 2014; Shakurova, 2013; Sklyarova, 2014).

El concepto desarrollado por la escuela de pensamiento dirigida por Mudrik (1997) sirvió como base para la creación de Estándares Estatales que fueron

the establishments of higher, secondary and occupational education as well as the textbooks and manuals for the students specializing in social pedagogy.

The modern period is characterized by the rapid emergence of professional journals as “Social Pedagogy”, “Social Pedagogy in Russia” and “Social Pedagogy and Social Work in Siberia”. In recent years, the development of social pedagogy in Russia was strongly influenced by general modernization of higher education. Starting in 2011, specialists in social pedagogy are trained within the educational profile “Psychology and Social Pedagogy”, the direction of bachelor’s education “Psychological and Pedagogical Education”.

2. Theory building and research in social pedagogy

The issues mentioned below are still under discussion: the modern state of social pedagogy, identifying its scientific status and the relationship with other sciences (particularly with pedagogy and social work), establishing the main methodology parameters and identifying the specific nature of research (Hämäläinen, 2004; Plotkin, 2014; Prosvetova, 2009; Sorochinskaya, 2015).

Multiple concepts of modern social pedagogy in Russia can be summarized as follows:

1. Social pedagogy as a philosophical understanding of problems concerning human life in society (Mardachaev, 2011).
2. Social pedagogy as assistance to the children who have found themselves in a situation of difficult socialization (Galaguzova, 2012, Raschetina, 2012).
3. Social pedagogy as a correction of personality deviation behavior organized in social correction behavior programs and specialized establishments (Nikitin, 2002).
4. Social pedagogy as a social education in the whole process of socialization providing the effective adaptation of the personality to a social group and successful self-determination in community life (Mudrik, 2010).

aplicados al diseño de un curso de Pedagogía Social impartido en centros de enseñanza superior, secundaria y formación laboral, además de a libros de texto y manuales para estudiantes especializados en pedagogía social.

El período moderno se caracteriza por el rápido surgimiento de revistas profesionales como “Pedagogía Social”, “Pedagogía Social en Rusia” y “Pedagogía Social y Trabajo Social en Siberia”. En los últimos años, el desarrollo de la pedagogía social en Rusia ha estado fuertemente influenciada por la modernización general de la educación superior. A partir de 2011, los especialistas de la pedagogía social están siendo formados dentro del perfil educativo “Psicología y Pedagogía Social”, en la enseñanza universitaria “Educación Psicológica y Pedagógica”.

2. Construcción de teoría e investigación en Pedagogía Social

Los asuntos mencionados anteriormente todavía están bajo discusión: el estado moderno de la pedagogía social, el establecimiento de su estatus científico y su relación con otras ciencias (en particular con la pedagogía y el trabajo social) y de los principales parámetros metodológicos y la identificación de la naturaleza específica de la investigación (Hämäläinen, 2004; Plotkin, 2014; Prosvetova, 2009; Sorochinskaya, 2015).

La variedad de conceptos de la pedagogía social moderna en Rusia pueden resumirse como sigue a continuación:

1. la Pedagogía Social como comprensión filosófica de los problemas de la vida humana en la sociedad (Mardachaev, 2011).
2. la Pedagogía Social como asistencia a niños que se encuentran en situación de difícil socialización (Galaguzova, 2012, Raschetina, 2012).
3. la Pedagogía Social como corrección de conductas de personalidad inadecuadas organizadas en programas de corrección de conducta y centros especializados (Nikitin, 2002).
4. la Pedagogía Social como educación social en el proceso completo de socialización proporcionando una adaptación efectiva de la personalidad a un grupo social y el éxito en una libre determinación en la vida comunitaria (Mudrik, 2010).

The majority of authors share common views on recognizing the socialization as a meaningful context for social and pedagogical analysis. It is possible to assume that it is the social integration concepts that create the role of the so-called “pre-condition theory” for social pedagogy, under which the socio-pedagogical knowledge is formed. As a result, the issues concerning the mechanism of various environmental factors influencing the social development of a growing personality are actively studied in social pedagogy; secondly, the ways of optimizing the youth socialization are specifically determined by means of pedagogical techniques (social education, viability of educational organization, communicative didactics, etc.); thirdly, the problems of deviation behaviour in various social groups – “social and pedagogical victimology” (Mudrik, 2000).

In the theoretical aspect, the development of social and pedagogical knowledge proves to be closely connected to that of social education issues as a key category of social pedagogy. Some of the researchers connect this phenomenon to the organization of education in the social environment (Basova, 2014; Plotkin, 2014). Social education is analyzed in the context of social work theory as a social assistance aimed at changing and forming the personality in specific situations which hinder their functioning (Raschetina, 2012).

At the same time, the theory of social education is developing as a constituent part of socialization by considering the role and the place of different pedagogical phenomena and techniques ensuring various social aspirations of the personality in social activity, social success, and sharing social values (Mudrik, 2000; Shakurova, 2013). The children’s movement, supplementary education, sociocultural animation, summer vocations and employment of children, their place of residence, social and pedagogical support, etc. are involved in the scope of the tools (Basova, 2014; Romm, 2013).

Research showed that, nowadays, two approaches have been adopted to interpret socialization: subject-object – the subject of socialization is the society and the object is the personality (introduced by É. Durkheim), and subject-subject – both the society and the personality are

La mayoría de autores comparten perspectivas sobre reconocer la socialización como un contexto significativo para el análisis social y pedagógico. Es posible asumir que los conceptos de integración social crean el rol de la así llamada ‘teoría de la condición previa’ para la pedagogía social, bajo la que se forma el conocimiento socio-pedagógico. Como resultado, la pedagogía social estudia activamente los asuntos en relación al mecanismo de los variados factores ambientales que influyen el desarrollo social de una personalidad en progreso; en segundo lugar, las maneras de optimizar la socialización de jóvenes están específicamente determinadas a través de las técnicas pedagógicas (educación social, viabilidad de la organización educativa, didácticas comunicativas, etc.); en tercer lugar, los problemas de la conducta inadecuada en varios grupos sociales – “victimología social y pedagógica” (Mudrik, 2000).

En el aspecto teórico, el desarrollo del conocimiento social y pedagógico prueba estar íntimamente relacionado con los problemas de la educación social como categoría clave de la pedagogía social. Algunos de los investigadores conectan este fenómeno a la organización de la educación en el contexto social (Basova, 2014; Plotkin, 2014). La educación social se analiza en el contexto de la teoría del trabajo social como una asistencia dirigida al cambio y la formación de la personalidad en situaciones específicas, que obstaculizan su funcionamiento (Raschetina, 2012).

Al mismo tiempo, la teoría de la educación social se desarrolla como parte integrante de la socialización mediante la consideración del papel y el lugar de los distintos fenómenos y técnicas pedagógicas que garantizan varias aspiraciones sociales de la personalidad en la actividad, éxito y valores sociales (Mudrik, 2000; Shakurova, 2013). En el ámbito de las herramientas utilizadas se encuentran las organizaciones de niños, la educación complementaria, la animación sociocultural, las vacaciones de verano y empleo de los niños, el lugar de residencia, el apoyo social y pedagógico, etc. (Basova, 2014; Romm, 2013).

La investigación mostró que hoy día se han adoptado dos enfoques para interpretar la socialización: sujeto-objeto –el sujeto de la socialización es la sociedad y el objeto es la personalidad (introducido por É. Durkheim), y sujeto-sujeto –tanto la socie-

the subjects of socialization (the roots of which may be found in works by G. Mead (Belik, 2011). According to the interpretation given by Mudrik (Mudrik, 2010) and his followers in terms of subject-subject approach, socialization is the development and self-change of a human being in acquiring culture during the interaction of the human being and spontaneous, relatively directed and purposefully created living circumstances at each age stage. The content of socialization is the combination of adaptability and self-identification of a human being in society, the balance of which determines the process when a human being became a social being and then develops his or her personality.

Education (socially-controlled socialization) starts differentiating itself from the initial spontaneous socialization at the very time when the training of members of society for life and work has become a relatively independent sphere. The education gradually becomes a special function of the state and society, i.e., a specific social institution emerges.

The education as a fairly sound and targeted upbringing of the individual in the family, in religious and educational organizations (including schools) more or less consistently facilitates the adaptation of the individual to society and creates the conditions for his autonomy with regard to the specific goals, content and means of family, social, religious as well as special education.

A thorough understanding of multi-factoral and multi-dimensional aspects of socialization, within the framework of which both pro-social and anti-social types of the interaction between the individual and the society are possible, has become a foundation for identifying and describing the phenomenon called dissocial education, which is carried out in countercultural organizations and influences the individual in a dissocializing way.

Thus, the meaningfulness and purposefulness of the educational process serves as a basis for its separation from the spontaneous process of socialization.

Spontaneous socialization is an ongoing process because the individual is constantly interacting with the local community. Education is a discrete process, and, because of its fairly sound

dad como la personalidad son los sujetos de la socialización (idea cuyas raíces se encuentran en los trabajos de G. Mead (Belik, 2011). De acuerdo con la interpretación dada por Mudrik (Mudrik, 2010) y sus seguidores por lo que respecta al planteamiento sujeto-sujeto, la socialización es el desarrollo y el cambio propio de un ser humano en la adquisición de cultura durante la interacción del mismo con las circunstancias espontáneas, relativamente directas y creadas a propósito de cada etapa de la vida. El contenido de la socialización es la combinación de la adaptabilidad y de la identificación de uno mismo como ser humano en sociedad, cuyo balance determina el proceso durante el que un ser humano se convierte en un ser social y a partir de entonces desarrolla su propia personalidad.

La educación (socialización socialmente controlada) comienza diferenciándose de la socialización inicial espontánea justo cuando la formación de miembros de la sociedad para la vida y el trabajo se ha convertido en una esfera relativamente independiente. La educación gradualmente se convierte en una función especial del estado y de la sociedad, es decir, surge una institución social específica.

La educación como un crecimiento firme y focalizado del individuo en la familia, en instituciones religiosas y educativas (incluyendo escuelas) facilita de manera consistente la adaptación del individuo a la sociedad, y crea las condiciones para su autonomía respecto a objetivos específicos, contenido y medios de familia, sociales y religiosos además de educación especial.

Una comprensión profunda de los aspectos pluridimensionales de la socialización, dentro del marco en el que tanto los tipos de interacción prosociales como antisociales entre el individuo y la sociedad son posibles, se ha convertido en una base para identificar y describir el fenómeno llamado educación disocial, que se lleva a cabo en organizaciones de contracultura e influencia al individuo en una manera disocial.

Por tanto, la importancia e intención del proceso educativo sirve como base para su separación del proceso espontáneo de socialización.

La socialización espontánea es un proceso continuo porque el individuo está en interacción constante con la comunidad local. La educación es un

and targeted character, is performed at a specific place, time and organization.

The balance of education and spontaneous socialization varies substantially in different societies. The more modern the society is, i.e., the more complex its social structure is, and the further it has advanced in its socio-economic development, the better this society understands the need for the “human capital” of a certain quality, and the more it spends on training and additional retraining, and the more important role the education as a social institution plays in social life.

Education in terms of socialization (Basova, 2014; Mudrik, 2010; Romm 2013) can influence the positive socialization of an individual, namely:

- Education determines how the individual learns to share human values and develops prosocial behaviour;
- Institutions can provide the environment for prosocial personal self-fulfillment, demonstration and development of his positive self-awareness and subjectivity;
- Education can create conditions conducive to the development of the individual which will help him to reach the balance between the adaptability and the self-identification as individual in the society, i.e., to minimize the risk of becoming the victim of socialization.

3. Methodologies and techniques used in Social Pedagogy

At present, the term “social pedagogy” has three meanings. *First* and foremost, it is the sphere of professional activity which is different from social work (Zimnyaya, 1992). The main difference is that a social pedagogue educates a person while a social worker provides a person only with a definite type of assistance. *Secondly*, social pedagogy is understood as a specific branch of the integrated knowledge that includes the fundamentals of pedagogy, psychology, sociology, political science, social and pedagogical technologies, defectology, etc. (Bocharova, 2004; Mudrik, 1997; Lipski, 2004). *Thirdly*, social pedagogy is a subject taught at pedagogical institutions.

proceso diferente y, a causa de su carácter sólido y focalizado, se lleva a cabo en un lugar, tiempo e institución específicos.

El balance de la educación y de la socialización espontánea varía sustancialmente en diferentes sociedades. Cuanto más moderna es la sociedad, es decir, cuanto más compleja es su estructura y cuanto más ha avanzado en su desarrollo socioeconómico, mejor comprende esa sociedad la necesidad de una cierta calidad del ‘capital humano’, y más emplea en formación y perfeccionamiento adicional, y la educación como institución social juega un papel más importante en la vida social.

La educación en materia de socialización (Basova, 2014; Mudrik, 2010; Romm 2013) puede influenciar la socialización positiva de un individuo, a saber:

- la educación determina cómo el individuo aprende a compartir valores humanos y desarrolla una conducta prosocial,
- las instituciones pueden proporcionar el contexto para la satisfacción personal prosocial, la demostración y desarrollo de una conciencia de sí mismo y subjetividad positiva,
- la educación puede crear condiciones que lleven al desarrollo del individuo que lo ayude a alcanzar el equilibrio entre la adaptabilidad y la identificación de sí mismo como individuo en la sociedad, es decir, minimizando el riesgo de convertirse en víctima de la socialización.

3. Metodologías y técnicas utilizadas en Pedagogía Social

En la actualidad el término de “pedagogía social” tiene tres significados. Primero y más importante, es la esfera de actividad profesional que es diferente del trabajo social (Zimnyaya, 1992). La diferencia principal es que un pedagogo social educa a una persona mientras que un trabajador social le proporciona sólo un tipo definido de asistencia. En segundo lugar, la pedagogía social se entiende como una rama específica del conocimiento integrado que incluye las bases de la pedagogía, psicología, sociología, ciencia política, tecnologías sociales y pedagógicas, formación para maestros de niños discapacitados, etc. (Bocharova, 2004; Mudrik, 1997; Lipski, 2004). En tercer lugar, la pedagogía social es una materia enseñada en instituciones pedagógicas.

The controversy over the scientific status of social pedagogy concerns the definition of its object (target) and subject (topic).

Thus, A. Mudrik (2000) considers social education as an object of social pedagogy; in this case, social pedagogy is regarded as a branch of pedagogy together with such pedagogical branches as family, religious and special ones, finding them by the common feature - the main object of education. This idea is based on the anthroposocial understanding of an individual in terms of phenomenology and culturology which makes the subjective experience of the social more important. It is in agreement with the national tradition to deal with theoretical issues of social education and socio-pedagogical concepts formed around the year of 1900 (P. Natorp), which viewed social education not in relation with the assistance to people in difficult situations, but with the issues of people's education when socializing.

According to L. Mardachaev (Mardachaev, 2011), social pedagogy is a part of social work. In the contemporary society, one of the key issues of social pedagogy is its relationship to social work (Raschetina, 2012; Sorochinskaya, 2015; Zimnyaya, 1992). The links between social pedagogy and social work are due to the national cultural and pedagogical tradition and the growth of shortcomings in people's social behaviour (deviant behavior, victimisation, deprivation, social vulnerability, and resocialization).

There exists one more opinion on social pedagogy and social work being two different fields of knowledge. The object of social work is considered to be an individual with his own problems, but the object of social pedagogy - is an individual in the system of social education (adolescents and children). M. Galaguzova (Galaguzova, Dorokhova, Degtyarev, Igoshev & Mardakhaev, 2012.) states that social pedagogy is oriented at children and young people when socializing, but social work deals with the problems of regulating the behavior of social groups and the individual in society.

According to A. Mudrik (Mudrik, 2000), social work and social pedagogy refer to different spheres of social practices. If social pedagogy is an area of social research, which aims at practice

La controversia acerca del estatus científico de la pedagogía social se preocupa de la definición de su objeto (objetivo) y su sujeto (temática).

Así, A. Mudrik (2000) considera la educación social como un objeto de la pedagogía social; en este caso, la pedagogía social es vista como una rama de la pedagogía junto con otras ramas pedagógicas como las de familia, religión y especiales, organizándolas según una característica común - el objeto principal de la educación. Esta idea se basa en la comprensión antroposocial de un individuo en materia de fenomenología y culturología que hace que la experiencia subjetiva de lo social sea más importante. De acuerdo con la tradición nacional se lidia con asuntos teóricos de la educación social y de conceptos sociopedagógicos formados alrededor del año 1900 (P. Natorp), que vieron la educación social no en relación con la asistencia de gente en situaciones difíciles sino con los problemas de la educación de la gente durante el proceso de socialización.

De acuerdo con L. Mardachaev (Mardachaev, 2011), la pedagogía social es parte del trabajo social. En la sociedad contemporánea, uno de los asuntos clave de la pedagogía social es su relación con el trabajo social (Raschetina, 2012; Sorochinskaya, 2015; Zimnyaya, 1992). Las relaciones entre pedagogía social y trabajo social se deben la tradición cultural nacional y pedagógica y al crecimiento de las carencias de la conducta social de la gente (conducta inapropiada, victimización, indigencia, vulnerabilidad social, resocialización).

Existe una opinión más que piensa que la pedagogía social y el trabajo social son dos campos diferentes de conocimiento. Considera por una parte que el objeto del trabajo social es un individuo con sus propios problemas, y por otra que el objeto de la pedagogía social es un individuo dentro del sistema de educación social (adolescentes y niños). M. Galaguzova (Galaguzova, Dorokhova, Degtyarev, Igoshev & Mardakhaev, 2012) afirma que la pedagogía social está orientada a niños y jóvenes en proceso de socialización, pero el trabajo social se ocupa de la regulación de la conducta de los grupos sociales y del individuo en sociedad.

Según A. Mudrik (Mudrik, 2000), el trabajo social y la pedagogía social se refieren a diferentes esferas de prácticas sociales. Si la pedagogía social es un

- social education, social work is a sphere of social practice which is researched by means of philosophy and the theory of social work, i.e., social work focuses on compensating for existing difficulties by various means (including pedagogical ones), but, social pedagogy develops the knowledge to socialize people and help them to avoid crisis situations by means of education.

At the modern stage, the common problem of social pedagogy development is the existence of philosophy and methodology eclecticism of authors' conceptualisations. The lack of clear methodology foundation for any concept is quite natural for the stage of accumulating theoretical knowledge (Romm, 2007).

On the whole, the particular nature of theorizing the socio-pedagogical issues in Russia is related to the tradition of Russian pedagogues to pay great attention to the social/ the collective in the anthroposocial context recognizing the importance of emotional and personal context for personality development as moral, religious and collective experience of social problems.

4. Professionalization and fields of practice

The main sphere of social pedagogy activity is educational institutions (schools). In addition, social pedagogues work in orphanages and specialized institutions for children with deviant behavior (Sorochinskaya, 2015). Social pedagogues can work in institutions and organizations dealing with youth policy in which they are engaged in arranging leisure time activities of the youth and adolescent employment. Within the frame of the social welfare system, social pedagogues interact with social workers who are concerned with the family problems providing a social safety net and legal protection for children.

According to the latest state educational standard of professional education of social pedagogues (2011), the sphere of social-pedagogical activity includes the following:

- Performing a set of activities for social safety of schoolchildren, particularly, orphans and children in crisis situations who study at local schools;

área de investigación dirigida a la educación práctica-social, el trabajo social es una esfera de práctica investigada a través de filosofía y la teoría del trabajo social, es decir, que el trabajo social se centra en compensar las dificultades existentes a través de medios diferentes (incluyendo los pedagógicos), pero la pedagogía social desarrolla el conocimiento de socializar gente y ayudarla a evitar situaciones críticas a través de la educación.

En la actualidad, el problema común del desarrollo de la pedagogía social es la existencia de un eclecticismo filosófico y metodológico en las conceptualizaciones de autores. La falta de unas bases metodológicas claras para cualquier concepto es bastante normal para la etapa de acopio de conocimiento teórico (Romm, 2007).

En general, la naturaleza particular de la teorización de asuntos sociopedagógicos en Rusia se relaciona con una tradición de pedagogos rusos que han prestado gran atención a la sociedad o colectivo en un contexto antropológico reconociendo la importancia del contexto emocional y personal para el desarrollo de la personalidad como las experiencias morales, religiosas y colectivas de los problemas sociales.

4. Profesionalización y campos de práctica

La esfera principal de la actividad de la pedagogía social se sitúa en las instituciones educativas (escuelas). Además, los pedagogos sociales trabajan en orfanatos e instituciones especializadas para niños con conducta inapropiada (Sorochinskaya, 2015). Los pedagogos sociales pueden trabajar en instituciones y organizaciones que traten políticas juveniles que se ocupen de organizar actividades de tiempo libre para el empleo de jóvenes y adolescentes. Dentro del marco del sistema de bienestar social, los pedagogos sociales interactúan con los trabajadores sociales quienes se ocupan de los problemas de familia proporcionando una red de seguridad social y protección legal para niños.

Según los más recientes estándares de educación estatal para la educación profesional de los pedagogos sociales (2011), la esfera de la actividad socio-pedagógica incluye lo siguiente:

- ejecutar un programa de actividades para seguridad social de niños de escuela, particular-

- Organizing socially useful activities of schoolchildren, developing social initiatives and social projects;
- Identifying needs, problems, conflict situations and deviations in schoolchildren's behavior, developing their interests;
- Creating their professional self-identification and skills of appropriate behavior on the labour market;
- Organizing mediation between schoolchildren and social institutions.

At this stage, however, the solution of the above mentioned tasks is very challenging.

The spread of social and pedagogical activities is hampered in various sectors of the social sphere and other spheres of living activity of the society. The activity of social pedagogues is connected to solving social problems of schoolchildren or orphans (orphanages and foster homes).

Specialists point out a reduction in the number of counselors at schools as well as the fall in prestige of social pedagogy in general, and the profession of a counselor in particular. Attempts to limit the potential of social and pedagogical practice by school social control over children having problems in socializing are observed. Since 2012, the pedagogy universities have been training specialists for social and pedagogical work. The graduates receive Bachelor's degree in psychology and social pedagogy (4 years). Combining different specializations in one educational program hampers professional identity. The graduates can continue their education by taking special MST programmes ("deviant behaviour", "social pedagogy", etc.), which, however, are in low demand in practice. The two level system of higher professional education of social pedagogues is being established. There are several problems concerning its contents and organization.

5. Conclusions: Current state and future of Social Pedagogy

Such scholars as I. Lipski (2004), M. Plotkin (2014) and others have recognized that in Russia the so-

- mente, huérfanos y niños en situaciones críticas que estudian en escuelas locales,
- organizar actividades socialmente útiles para niños de escuela, desarrollando iniciativas y proyectos sociales,
- identificar necesidades, problemas, situaciones de conflicto y desviación de conducta en niños, desarrollando sus intereses,
- crear su identificación profesional y habilidades de conducta apropiada en el mercado laboral,
- organizar la mediación entre niños de escuela e instituciones sociales.

En esta etapa, sin embargo, la solución de las tareas mencionadas es un verdadero desafío.

La expansión de las actividades sociales y pedagógicas se obstaculiza en varios sectores de la esfera social y otras esferas de actividad de la sociedad. La actividad de los pedagogos sociales está destinada a resolver problemas sociales de niños de escuela o huérfanos (orfanatos y hogares de acogida).

Los especialistas señalan una reducción en el número de consejeros en las escuelas además de una caída del prestigio de la pedagogía social en general, y la profesión de consejero en particular. Se observan intentos de limitar el potencial de la práctica social y pedagógica mediante el control social de las escuelas sobre los niños con problemas en el proceso de socialización. Desde 2012, las universidades de pedagogía han estado formando especialistas para el trabajo social y pedagógico. Los licenciados reciben un grado de licenciatura en psicología y pedagogía social (cuatro años). La combinación de especialidades diferentes en un único programa educativo obstaculiza la identidad profesional. Los licenciados pueden continuar su educación tomando programas de master especiales ("conducta inapropiada", "pedagogía social", etc.) que, sin embargo, tienen poca demanda en la práctica. Se está estableciendo el sistema de dos niveles de formación profesional superior de los pedagogos sociales, aunque existen varios problemas en cuanto a su contenido y organización.

5. Conclusiones: estado actual y futuro de la Pedagogía Social

Investigadores como I. Lipski (2004), M. Plotkin (2014) y otros han reconocido que en Rusia el desarrollo de

cial pedagogy development is subject to the influence of a highly controversial nature. The uncertainty of its status is closely related to the professional standing of a specialist. On the one hand, the expansion of functional significance of the social sphere, the growing number of people employed in its various sectors, the objective need of the society itself to be improved and “personified” enhance the diverse influences of social pedagogy on all the institutions of the society. On the other hand, it should be noted that there is a steady tendency to limit the whole spectrum of social pedagogy activities to the applied methodology which is used only by those specialists who deal with schoolchildren at risk.

Thus, the further development of social pedagogy will evolve

- at the epistemological level, the methodology feasibility study of the interaction area of social pedagogy as a scientific discipline with philosophy (Nikitin, 2002, Romm, 2007);
- at the worldview level, the development of social pedagogy possibilities in studying and changing the social environment in the transforming society (Bocharova, 2004; Mudrik, 2000);
- at the logical-epistemological level, further development of conceptual and categorical framework of social pedagogy specifying its subject and object (Sorochinskaya, 2015);
- at the technological level, the continuous pre-testing of social-pedagogical technologies (Raschetina, 2012);
- at the methodological level, further study of the structure, content, specificities, boundaries and rules of applying methods of social-pedagogical research (Lipski, 2004).

The solution of these tasks will contribute to preserving social-pedagogical knowledge accumulated throughout the years of the development of national pedagogical tradition that is considered to be the foundation and prospect of the civilized diversity of Russian social pedagogy.

la pedagogía social está sujeto a la influencia de unas condiciones muy discutidas. La incertidumbre de su estatus está íntimamente relacionada con la situación profesional del especialista. Por otro lado, la expansión de la importancia funcional de la esfera social, el creciente número de gente empleada en sus variados sectores o la necesidad objetiva de la sociedad en sí misma para ser mejorada y ‘personificada’ mejoran las influencias diversas de la pedagogía social en todas las instituciones de la sociedad. Por otra parte, puede notarse que existe una tendencia constante a limitar el espectro completo de las actividades de pedagogía social a la metodología aplicada que se usa solo por esos especialistas que tratan con niños en situación de riesgo.

Por lo tanto, el desarrollo posterior de la pedagogía social evolucionará

- a nivel epistemológico, el estudio de viabilidad metodológica del área de interacción de la pedagogía social como disciplina científica con filosofía (Nikitin, 2002, Romm, 2007),
- a nivel de visión del mundo, el desarrollo de las posibilidades de la pedagogía social en estudiar y cambiar el contexto social en la sociedad cambiante (Bocharova, 2004; Mudrik, 2000),
- a nivel lógico-epistemológico, el desarrollo posterior del marco conceptual y categorial de la pedagogía social especificando su sujeto y objeto (Sorochinskaya, 2015),
- a nivel tecnológico, los ensayos continuos de las tecnologías socio-pedagógicas (Raschetina, 2012),
- a nivel metodológico, estudio adicional de la estructura, contenido, especificidades, límites y normas de aplicar métodos de investigación socio-pedagógica (Lipski, 2004).

La solución a estas tareas contribuirá a preservar el conocimiento socio-pedagógico acumulado a través de los años de desarrollo de la tradición nacional pedagógica, considerada la base y expectativa de la diversidad de la pedagogía social rusa.

REFERENCES / REFERENCIAS

- Basov, N. F., Basova, V. M., & Kravchenko, A.N. (2005). *History of social pedagogics*. Moscow: Academiya Publ., 256.
- Basova, V. M. (2014) Social upbringing: current issues and perspectives. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 20(2), 225-226.
- Belik, A.A. (2011). G. Mead's theory of "self" and psychological anthropology. *Social psychology and society*, 1, 31-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps>.
- Bocharova, V.G. (1994). *Pedagogy of social work*. Moscow. SvR-Argus Publ., 208.
- Bocharova, V.G. (2004). *Social pedagogy: monograph*. Moscow: Vldos Publ., 366.
- Demina, S.A. (2015). Historical characteristics of social pedagogy as a field of knowledge. *History and archeology*, 2. Retrieved from <http://history.snauka.ru/2015/02/1442>.
- Firsov, M.V. (2011). Transversal approach to domestic social pedagogics and social work. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 1, 15-21.
- Galaguzova, M.A., Dorokhova, T.S., Galaguzova, Yu.N., Degtyarev, V.A., Igoshev, B.M., & Mardakhaev, L.V. (2012). *History of social pedagogics*. Ekaterinburg: Vldos Publ., 261.
- Guryanova, M.P. (2014). *Institution of social pedagogues in modern Russia: system analysis*. Proceedings of the International conference "Socially-pedagogical professional education in the global world: modern priorities", 183-192. Edited by V.G. Bocharova. Institute of Social Pedagogy of the Russian Academy of Science. Moscow. Saint-Petersburg: Nestor-Irtoriya.
- Hämäläinen, Juha (2004). Developing social pedagogy as an academic discipline, 133-153. In: Anders Gustavsson & Hans-Erik Hermansson & Juha Hämäläinen (eds.): *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Daidalos, Göteborg.
- Khon, I.S. (1988). *Child and society*. Moscow: Academiya Publ., 336.
- Kirpichnik, A.G. (2010). On psychology and pedagogy of social upbringing by A.N. Lutoshkin. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*. 2(16), 5-10.
- Leino, M. (2013). The role of social pedagogue: the case of Estonia. *Siberian Pedagogical Journal*, 4, 25-29.
- Lelugene, I.Y. (2014). *Historical roots and modern trends of development of the institution of social pedagogues in Lithuania*. Proceedings of the International conference "Sociallypedagogical professional education in the global world: modern priorities", 223- 237. Edited by V.G. Bocharova. Institute of Social Pedagogy of the Russian Academy of Science. Moscow. Saint-Petersburg: Nestor-Irtoriya.
- Lipskii, I.A (2004). *Social pedagogics. Methodological analysis*. Moscow: Sfera Publ., 320.
- Mardachcev, L.V. (2011). Methodology of social pedagogics. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* 1, 4-14.
- Mudrik, A.V. (1997). *Introduction to social pedagogy*. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 365.
- Mudrik, A.V. (1984). *Communication as a factor of school children education*. Moscow: Znanie Publ., 112.
- Mudrik, A.V. (1977). *Modern Day High School Students: Problems of Self-identification*. Moscow: Znanie Publ., 66.
- Mudrik, A.V (1976). *On high school students development*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 176.
- Mudrik, A.V. (2000). *Social pedagogy*. Moscow: Academiya Publ., 200.
- Mudrik, A.V. (2010). *Socialization of an individual: teaching manual*. 3rd edition: corrected and added. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK Publ., 624.
- Nikitin, V.A. (2002). *Social work: issues of theoretical kind and of specialists' preparation*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 236.
- Plotkin, M. M. (2014) Science categories of the social pedagogy: a thesaurus development. *Social pedagogics in Russia. Scientific and methodical magazine*, 1, 42-49. Retrieved from <http://elibrary.ru/item.asp?id=21283305>.

- Prosvetova, T.S. (2009) Perspectives for development of the social pedagogics in Russia. *Social pedagogics in Russia. Scientific and methodical magazine*, 6, 62-66.
- Raschetina, S.A. (2012). Research methodology in social pedagogy history field. *Vestnik of nekrasov kostroma state university. Series: pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*, 18(2), 135-140.
- Polishchuk, A.V. (2010). Formation and development of ideas of kommunarsky pedagogics. Candidate's Thesis in Pedagogy. Moscow.
- Romm, T.A. (2007). *Social upbringing: evolution of theoretical images*. Novosibirsk: Nauka Publ., 380.
- Romm, T.A. (2014). Social upbringing in the tradition of domestic pedagogy. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, 5(20), 40-51.
- Romm, T.A. (2013). Strategic points of social upbringing in postindustrial society. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 26-31.
- Runow, S.S (2011). Development of domestic social and pedagogical thought in 1920s. *Pedagogical education and science*, 1, 51-57.
- Selivanova, N.L., Stepanov, P.V. & Shakurova, M.V. (2014). Scientific school of L.I. Novikov: basic ideas and development prospects annotation. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, 1, 37-45.
- Shakurova, M.V (2013). Social education and the formation of young people's sociocultural identity through the prism of Russian pedagogy. *Psychological and Pedagogical Search academic journal*, 4 (28), 39-54.
- Sklyarova, T.V. (2014). Traditions of religious pedagogics in research of social education. *Siberian Pedagogical Journal*, 4, 35-38.
- Sorochinskaya, E. (2015). Social pedagogy in Russia: trends, problems, ideas. *R zeknes Augstskola*, 3, 399-406. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol3.359>
- Wulfov, B.Z., Semenov, V.D. (1981). *School and social environment: interaction*. Moscow: Znaniye Publ., 96.
- Zimnyaya, I.A. (1992). Social work as a professional activity. *SocialWork*, 2, 54-67.

NOTAS / NOTES

¹ N. de T.: Término utilizado para referirse a personas propensas a malas conductas

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Romm, T. (2016). The development of Social Pedagogy in Russia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 133-152. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.07

Fecha de recepción del artículo / received date: X.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: O2.X.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 23.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Tatiana Romm. Department of Pedagogical and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education at the Novosibirsk State Pedagogical University. Russia. 630500. Novosibirsk. Krasnoobsk 35-3: Email: tromm@mail.ru

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Tatiana Romm. 2003 Head of Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University; 2007 Doctor of Sciences in General Pedagogy, Moscow Pedagogical State University; 1998 - assistant professor Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanitarian and Social Education Novosibirsk State Pedagogical University; 1995 - Candidate of Sciences in General Pedagogy, Moscow Pedagogical State University; 1995 - Postgraduate programme in Education Moscow Pedagogical State University; 1984 - Diploma in History and Youth Development Novosibirsk State Teacher Training University, History.

SOCIAL PEDAGOGY IN DENMARK

PEDAGOGÍA SOCIAL EN DINAMARCA

A PEDAGOGIA SOCIAL NA DINAMARCA

Niels Rosendal Jensen

AARHUS UNIVERSITY, DENMARK

ABSTRACT: The paper introduces an overview of the state of art of social pedagogy in Denmark. In the first section, it deals with the importation from Germany of the concept, the process of reception (e.g. translation and transfer) and the original Danish amendments to the original concept. Despite these amendments, social pedagogy was and still remains a practice, thereby appealing to practitioners. Section two of the paper points out how social pedagogy is under-theorized and emphasizes the lack of theoretical work and research linked to social pedagogy. In the third section, the process of professionalization is presented and discussed. Eventually, in the fourth and last section, the current state and future of social pedagogy are concluded and put into perspective.

The paper builds on use of the approach of descriptive analysis with respect to existing historical accounts and theoretical and research-based expositions, including broadly received textbooks.

The findings of the analyses point out a continuous lack of theoretical work alongside an increased interest in researching pedagogical practices. The results further stress the significance of external demands on the professionals on the cost of the principles of Act on Social Services aiming at efficiency and employability.

Throughout the paper a thread of discussion is maintained.

KEYWORDS: Social Pedagogy; Research; Professionalization; Knowledge.

RESUMEN: El artículo presenta un resumen de la vanguardia en pedagogía social en Dinamarca. En la primera sección, se expone la importación del concepto venido de Alemania, el proceso de recepción (traducción y transferencia) y las modificaciones danesas sobre el concepto original. A pesar de estas

modificaciones, la pedagogía social fue y sigue siendo una práctica atractiva para los profesionales. La segunda sección del artículo muestra cómo la pedagogía social está infra-teorizada y hace hincapié en la falta de trabajo teórico y de investigación vinculados a ella. En la sección tercera, se habla y debate sobre el proceso de profesionalización. Finalmente, en la cuarta y última sección se concluye con el estado actual y futuro de la pedagogía social y se pone en perspectiva.

El artículo se cimienta en un enfoque de análisis descriptivo con respecto a los registros históricos y exposiciones teóricas y de investigación, incluyéndose amplios libros de texto.

Los resultados de los análisis señalan una falta de trabajo teórico continuado junto con un creciente interés en la investigación de las prácticas pedagógicas. Los resultados hacen más hincapié en la importancia de necesidad externa en los profesionales sobre el coste de los principios de Ley de servicios sociales en busca de la eficiencia y la empleabilidad.

Se mantiene un hilo argumental a lo largo del artículo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social; Investigación; Profesionalización; Conocimiento

RESUMO: O documento apresenta uma visão geral do estado da arte da pedagogia social na Dinamarca. Na primeira seção, será abordado como o conceito foi trazido da Alemanha, o processo de recepção (por exemplo, tradução e transferência) e as alterações dinamarquesas originais para o conceito original. Apesar destas alterações, pedagogia social era e continua a ser uma prática, direcionando assim para questões profissionais. Na segunda seção, será enfatizado a falta de trabalhos teóricos e pesquisas ligadas à pedagogia social. Na terceira seção, o processo de profissionalização é apresentado e discutido. Eventualmente, na quarta e última seção, o estado atual e futuro da pedagogia social está concluído e colocado em perspectiva. O documento baseia-se na utilização da abordagem de análise descritiva com respeito a relatos históricos existentes e exposições teóricas baseados na investigação, incluindo publicações amplamente reconhecidas. Os resultados das análises apontam para uma contínua falta de aprofundamento teórico ao lado de um aumento do interesse em pesquisar as práticas pedagógicas. Os resultados reforçam ainda mais a importância de demandas externas sobre os profissionais sobre o custo dos princípios da Lei sobre os serviços sociais que visem a eficiência e a empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social; Pesquisa; Profissionalização; Conhecimento.

1. History of social pedagogy - importation and translation into a changing society

The concept social pedagogy is a common nominator of three different understandings. First. It covers a societal reality in which people are acting and institutions are parts of the societal structuring (practice). Second, it is synonymous for reflection (theory), and third social pedagogy is constructed through speaking and writing about it (discourse).

The conception of social pedagogy was imported from Germany where Karl Mager (1810-1896) and Friedrich Adolf W. Diesterweg (1790-1866) since the middle of the 19th Century introduced

1. Historia de la pedagogía social - importación y traducción en una sociedad cambiante

El concepto la pedagogía social es el denominador común a tres interpretaciones diferentes. En primer lugar, abarca una realidad social en la que las personas actúan y las instituciones son parte de la estructuración social (práctica). En segundo lugar, es sinónimo de reflexión (teoría), y en tercer lugar la pedagogía social se construye hablando y escribiendo sobre ella (discurso).

La concepción de pedagogía social fue importada de Alemania donde Karl Mager (1810-1896) y Friedrich Adolf W. Diesterweg (1790-1866) desde mediados del siglo XIX introdujeron el término en la pe-

the term in pedagogy. They did not consider social pedagogy to be nor to become a separate field of education, but rather an existing social reality of education in society. Social pedagogy thus serves as a perspective on education and pedagogy. However, they differ in emphasis, and this difference is still living and continuing lively disputes. While Mager connected social pedagogy and democracy, Diesterweg pointed out that social pedagogy had to respond to social and pedagogical problems created by industrialization and modernization (Rothuizen, 2014, p. 51). By responding social pedagogy made an alternate to the individualized instruction in schools and the picture of the isolated learner (school pedagogy or individual pedagogy).

The importation, or what has also been called borrowing or transfer, has not been theorized in a Danish context. By lending modes of explanation from the neighbor (comparative education) we can get an insight into the yet unsolved challenges. Robert Cowen points out three steps in the process of borrowing, namely transfer, translation and transformation. Using Cowen's model we can establish three central points: *First*, social pedagogy came in use in Denmark rather late (Erlandsen, 2013), in 1901, as a term covering a societal and pedagogical reality. The transfer process had taken place since the first kindergartens opened in Denmark (1871), in particular using the ideas of Fröbel. *Second*, the translation process of social pedagogy has followed two different tracks: one the one side social pedagogy in a broad sense (close to the understanding of Mager and Diesterweg), and on the other side in a narrower sense oriented at children and young people already disintegrated in society. Adherents of the broader understanding identified the need of a social pedagogical approach connected to kindergartens and schools, adult education (evening schools, popular high schools, etc.) and combined with popular education. This trend got new inspiration after WWI and could be metaphorically labeled "social pedagogy within a broad popular educational movement", meaning that kindergartens should not be reserved for working mothers, but function as a people's kindergarten (Bagger, 1891; Bagger, 1903; Sigsgaard, 1978). Especially German reform pedagogy had a tremendous influence which in turn strengthened the introduction of new

pedagogía. No consideran ni que la pedagogía social sea ni que se convierta en un campo de la educación, sino más bien en una realidad social existente de educación en la sociedad. Así pues, la pedagogía social sirve como perspectiva en educación y pedagogía. Sin embargo, difieren en el énfasis, y esta diferencia sigue vigente hoy en día propiciando animadas disputas. Mientras que Mager relacionó democracia y pedagogía social, Diesterweg señaló que la pedagogía social tuvo que responder a problemas sociales y pedagógicos generados por la industrialización y modernización (Rothuizen, 2014, p. 51). Al ofrecer una respuesta a esta situación, la pedagogía social ofrece una alternativa a la instrucción individualizada en las escuelas y la imagen del estudiante aislado (pedagogía de la escuela o pedagogía individual).

La importación, o el también llamado préstamo o transferencia, no se ha teorizado en el contexto danés. Si importamos formas de explicación de nuestros vecinos (educación comparada) nos permite obtener una visión sobre retos aún no resueltos. Robert Cowen señala tres etapas en el proceso de préstamo; transporte, traducción y transformación. En base al modelo de Cowen podemos establecer tres puntos centrales: *Primero*, en Dinamarca se empezó a utilizar el término pedagogía social más bien tarde (1901) (Erlandsen, 2013), y se empleó como un término que cubre una realidad social y pedagógica. El proceso de transferencia se produce desde la apertura de los primeros jardines de infancia en Dinamarca (1871), principalmente utilizando las ideas de Fröbel. *Segundo*; el proceso de traducción de la pedagogía social ha seguido dos vías diferentes: una la de la pedagogía social en un sentido amplio (cerca de la comprensión de Mager y Diesterweg) y por otro lado en un sentido estricto, orientado a niños y gente joven que ya se han apartado de la sociedad. Los partidarios de la comprensión amplia identificaron la necesidad de un enfoque pedagógico social conectado a guarderías y escuelas, educación de adultos (escuelas nocturnas, escuelas populares, etc.) en combinación con la educación popular. Esta tendencia se relanzó tras la I Guerra Mundial y metafóricamente se la podría conocer como "pedagogía social dentro de un amplio movimiento de educación popular", lo que significa que las guarderías no deben ser solo para las madres que trabajan, sino

ideas in pedagogy and education. Adherents of the narrower understanding were involved in developing new methods of caring, nurturing, general education/formation and as a next step oriented at developing an adequate training for staff working with disintegrated children and young people, disabled people, etc... *Third*, during the process of transformation a separate field of education and pedagogy was 'invented' - a mixture of what could be named "special education with a social pedagogical touch/twist". By the term special education was meant methods of diagnosing, teaching, etc. children, youngsters or disabled people with special needs - often leading to segregation for the sake of the child, young or disabled person. The social pedagogical touch/twist maintained the idea of integration of these citizens in society as a general expected outcome of segregation. Torsten Erlandsen and Jacob Kornbeck have interpreted this process by using the terms reception, integration, and nostrification (e.g. recognition of something foreign and making it ours). The term was not only assimilated but underwent a metamorphosis (Erlandsen and Kornbeck, 2004, p. 194). The metamorphosis included that Danish social pedagogy was and remained practice.

To further improve the understanding of the process of borrowing we introduce the Phillips and Ochs model (Winther-Jensen, 2011). Among other characteristics of their model, Phillips and Ochs emphasize a continuum of educational transfer. Of interest here is their term 'borrowed purposefully', meaning that the Danish interest was not under constraint. The importation was not driven by the state or state planners. On the contrary the practitioners looked out for novel configurations, for innovation and for expanding their knowledge and skills as regards kindergartens. Again, reform pedagogy from Germany played a crucial role. The driving causes were, thus, practical and realistic and the focus was not the theoretical contents or the philosophical approach. In a Danish context, social pedagogy was implemented in order to change a field of practice. Therefore, the internalization or indigenization took place in a way where the foreign ideas and practices became tools or parts of a system. Phillips and Ochs point to how different aspects might be borrowed: a guiding philos-

ejercer la función de jardín de infancia del pueblo (Bagger, 1891; Bagger, 1903; Sigsgaard, 1978). La pedagogía de reforma alemana en particular tuvo una tremenda influencia, que a su vez consolidó la introducción de nuevas ideas en educación y pedagogía. Los partidarios de un entendimiento más cercano se involucraron en el desarrollo de nuevos métodos de cuidado, crianza, formación/educación general y como paso siguiente, orientados al desarrollo de una formación adecuada para el personal que trabaja con niños y jóvenes apartados, discapacitados, etc.... *Tercero*, durante el proceso de transformación se "inventó" un campo al margen de la educación y la pedagogía - una mezcla de lo que podría llamarse "educación especial con una pizca de pedagogía social". Con el término educación especial se entienden los métodos de diagnóstico, enseñanza, etc. en niños, jóvenes o personas con necesidades especiales - que a menudo conduce a la segregación por el bien del niño, persona con discapacidad o jóvenes. La pizca de pedagogía social mantiene la idea de integración de estos ciudadanos en la sociedad como un resultado general de segregación esperado. Torsten Erlandsen y Jacob Kornbeck interpretan este proceso con los términos recepción, integración y nostrificación (reconocimiento de algo exterior y hacerlo nuestro). El término no sólo fue asimilado sino que experimentó una metamorfosis (Erlandsen y Kornbeck, 2004, p. 194). La metamorfosis implicó que la pedagogía social danesa fuera y siga siendo práctica.

Para mejorar aún más la comprensión del proceso de préstamo se introduce el modelo de Phillips y Ochs (Winther-Jensen, 2011). Entre las características de su modelo, Phillips y Ochs destacan el continuum de transferencia educativa. Lo que aquí es de interés es su término 'prestado a propósito', lo que significa que el interés danés no estaba restringido. La importación no fue impulsada por el estado o sus asesores, al contrario, los que la practicaban buscaban nuevas configuraciones, la innovación y la ampliación de sus conocimientos y habilidades en cuanto a jardines de infancia. Una vez más, la pedagogía de reforma de Alemania desempeñó un papel crucial. Por lo tanto, los puntos esenciales fueron prácticos y realistas y el enfoque no se centraba en el contenido teórico o en el planteamiento filosófico. En un contexto danés, la pedagogía social

ophy, goals, strategies, enabling structures, processes and techniques. In brief, Danish borrowing put more attention to enabling structures (changes of kindergartens, asylums, and schools in new directions) and techniques (methods) than to guiding philosophy. As already mentioned this issue is still not researched in depth. It is so to say an under-theorized issue which still remains to be made.

1.1. Societal change and pedagogical ends

The figure attempts to grasp the main features of societal development in Denmark, building on a compilation of some important Danish analyses of the historical development from about 1850 until date. The figure points out the different purposes of education and pedagogy dependent on the societal structure and the dominating ideas (Korsgaard, 2004; Pedersen, 2011, p. 170).

The political culture			
	Nation state (1850-1950)	Welfare state (1950-1990)	Competitive state (1990-)
Subject	Individual	Person (irreplaceable)	Person (selfish)
Means of management	Disciplining for individuality	Formation/general education for life-culture	Education aimed at incentives
Community	Nation (national identity)	Democracy (participation)	Social cohesion (by means of work)
Right	Freedom (constitutional guaranty)	Equal chance (to education and enlightenment)	Equal chance (to work)

se implementó con el fin de cambiar e campo de práctica. Por lo tanto, la internalización o indigenización ocurrió de forma que las ideas y prácticas extranjeras se convirtieron en herramientas o partes del sistema. Phillips y Ochs señalan cómo se pueden adoptar diferentes aspectos: una serie de filosofías, objetivos, estrategias pueden crear estructuras, procesos y técnicas. En resumen, el préstamo danés se centra más en preparar las estructuras (cambios de guarderías, asilos y escuelas en nuevas direcciones) y técnicas (métodos) que en la filosofía. Como ya se mencionó anteriormente, este tema aún no se ha investigado en profundidad. Por así decirlo se trata de un tema infra-teorizado que sigue estando pendiente.

1.1. Cambios sociales y fines pedagógicos

Esta tabla trata de representar las principales características del desarrollo social en Dinamarca, basándose en la recopilación de algunos importantes análisis daneses del desarrollo histórico desde 1850 hasta la fecha. Así mismo, señala los diversos propósitos de la educación y la pedagogía dependiendo de la estructura social y las ideas dominantes (Korsgaard, 2004; Pedersen, 2011, p. 170).

La cultura política			
	Estado Nación (1850-1950)	Estado de bienestar (1950-1990)	Estado competitivo (1990-)
Objetivo	Individual	Persona (irreemplazable)	Persona (egoísta)
Medios de gestión	Disciplinar para la individualidad	Formación/educación general para la vida-cultura	Educación centrada en incentivos
Comunidad	Nación (identidad nacional)	Democracia (participación)	Cohesión social (por medio del trabajo)
Derecho	Libertad (garantía constitucional)	Igualdad de oportunidades (educación e iluminación)	Igualdad de oportunidades (de trabajo)

Concerning the importation and later transformation of social pedagogy the figure may help to understand the development. In the time of the nation state social pedagogy was originally imported as a rough idea appealing to practitioners and aiming at changing practices in asylums or kindergartens. This first wave of import inspired Danish women to organize kindergartens à la Fröbel. As the next part of the wave turned up after WWI the focus moved to primary schools (Nørgaard, 1977; Rifbjerg, 1966; Grue-Sørensen 1978, p. 279ff.). The second wave landed in Denmark after WWII and became more inspired from the US, especially Dewey and later critical pedagogy (Negt, Freire, etc.). The third wave was characterized by evidence-based or evidence-informed pedagogy

1.2. The expansion of Social Pedagogy

As emphasized above Social Pedagogy is a historical term covering a widespread number of social and pedagogical measures and social work. The term was not used in Denmark until the 1960s. Social pedagogical measures originated as responses to 'the social question' in the wake of industrialization and urbanization from the middle of the 19th century and onwards - primarily oriented at child welfare. Social pedagogical efforts were initiated and supported by voluntary philanthropic movements and later became part of the social policy and social legislation of the state from the 1880s and onwards. The culmination of these efforts is - retrospectively interpreted - the Children Act 1905 which for the first time in Danish social policy mandated the state to monitor the activities and measures within the field.

The measures in those days primarily consisted of institutions (children's homes, reformatories, etc.) which at a later moment became residential homes for children and young people placed outside their home.

This abridged outline of the historical development cannot show the broader or detailed picture, of course. For our purpose here it is, however, important to note: social pedagogy became the term since 1967 for the specific area which took

Referente a la importación y posterior transformación de la pedagogía social, esta tabla puede ayudar a entender el desarrollo. La pedagogía social fue originalmente importada en la época del Estado Nación como una idea atractiva para los profesionales y con el objetivo de cambiar las prácticas en asilos o guarderías. Esta primera oleada de importación inspiró a las danesas a organizar los jardines de la infancia à la manera de Fröbel. Como continuación de esta oleada, se incrementó tras la I Guerra Mundial y el foco se traslada a las escuelas primarias (Nørgaard, 1977; Rifbjerg, 1966; Grue-Sørensen 1978, p. 279ff.). La segunda oleada aterriza en Dinamarca tras la II Guerra Mundial y se inspira más en los Estados Unidos, especialmente Dewey y posteriormente en la pedagogía crítica (Negt, Freire, etc.). La tercera oleada se caracterizó por la pedagogía basada o formada en evidencias o pruebas.

1.2. La expansión de la pedagogía social

Como se ha destacado anteriormente pedagogía social es un término histórico que abarcan un número extenso de medidas sociales y pedagógicas y trabajo social. El término no fue utilizado en Dinamarca hasta los años 60. Las medidas pedagógicas sociales se originan como respuesta a 'la cuestión social' al comienzo de la industrialización y urbanización de mediados del siglo XIX y en adelante - principalmente orientadas al bienestar de los niños. Los movimientos voluntarios filantrópicos iniciaron y apoyaron los esfuerzos pedagógicos y posteriormente se convirtieron en parte de la política y la legislación social del estado desde la década de los 80 en adelante. La culminación de estos esfuerzos es - desde una interpretación retrospectiva - La Ley de Niños de 1905 que por primera vez en la política social danesa impone al estado la tarea de supervisar las actividades y medidas en el campo.

Las medidas en esos días las formaban principalmente las instituciones (hogares de los niños, reformatorios, etc.) que posteriormente se convirtieron en hogares residenciales para niños y jóvenes alejados de sus hogares.

Está claro que este esquema abreviado del desarrollo histórico no puede mostrar en amplitud ni con detalle la situación. Sin embargo, en aras de cumplir nuestro propósito es importante tener en cuenta:

care of residential homes for children and young people (the 'protective childcare' and 'child welfare'). Before 1967 the term social pedagogical measures were used or reserved for kindergartens and asylums within the 'protective childcare'. From the very beginning of asylums (1820) and kindergartens (1871) the measures have had a dual function: on the one hand they were 'social' - signifying that they were offers about looking after young children during their mother's workday on the other hand they were 'pedagogical' ones - implying their orientation at care and upbringing. Both types were protective in the sense that they were aimed at preventing neglect, abuse, etc. of children due to their task as 'spare homes'. At the turn of the 19th century, more than 100 asylums were established all over Denmark. An asylum often received between 100 and 200 children which were typically engaged with knitting, learning house work, acquiring elementary schooling (reading, writing and arithmetic), and staff members were untrained women, usually members of a charity organization.

The steady growth of asylums as well as the expectations of their outcomes fertilized the soil for a new profession. The untrained women had to supervise the children, to educate them and to socialize them in large groups. These tasks were different from their informal 'education' in the streets or in their families. These circumstances made it clear that the women had to be educated themselves. The women were not unfamiliar regarding education as they were recruited from the middle and upper classes of society. This fact could look like a paradox: middle class women taking care of working class mothers and their children. The paradox has remained a fact in the helping professions: the daughters of the middle and upper class are even today making out the majority of staff in day care, residential homes and so on.

The objects of the measures covered a wide range of marginalized and poor children, young people and partly adults. The asylums and the charity organizations had to take care of vagrant beggars, thieves, vagabonds, vagrants, fools, mad people, old people, sick people, cripples, disabled persons, homeless children and adults, unemployed, etc. They further were in charge of threateningly and threatened children and young people in order to

le término pedagogía social como tal data de 1967 para el área específica del cuidado de hogares residenciales para niños y jóvenes (la 'protección de cuidado de niños' y 'bienestar de los niños'). En los años anteriores a 1967 el término pedagógica social se utilizó o reservó solo para guarderías y asilos dentro de la 'protección del cuidado de niños'. Desde los primeros años de existencia de los asilos (1820) y guarderías (1871) las medidas han tenido una doble función: por un lado eran 'sociales' - lo que significa que se ofrecía cuidado de niños durante la jornada de trabajo de su madre; por otro lado eran 'pedagógicos' - lo que implica su orientación en el cuidado y la crianza. Ambos tipos eran protectores en el sentido en que estaban dirigidas a prevención de la negligencia, abuso, etc. hacia los niños debido a su tarea como 'casas de sustitución'. Al comienzo del siglo XIX, había más de 100 asilos/refugios en Dinamarca. A menudo cada refugio acogía entre 100 y 200 niños que normalmente se dedican al tejido, trabajo de la casa, aprendizaje primario (lectura, escritura y aritmética), y los miembros del personal eran mujeres no preparadas, generalmente miembros de una organización de caridad.

El constante crecimiento de estos refugios, así como las expectativas de los resultados allanaron el camino para la aparición de una nueva profesión. Las mujeres sin preparación debían supervisar a los hijos, para educarlos y hacerlos socializar en grupos grandes. Estas tareas eran diferentes a la 'educación' informal que se recibía en las calles o en sus familias. Estas circunstancias dejaron claro que las mujeres debían educarse a sí mismas. A estas mujeres la educación no les era ajena puesto que provenían de sociales clases medias y altas. Este hecho podría parecer una paradoja: mujeres de clase media cuidando de madres de la clase obrera y sus hijos. La paradoja sigue presente en las profesiones que se dedican a ofrecer ayuda: a día de hoy, las hijas de clases medias y altas componen la mayoría del personal en guarderías, casas residenciales, etc.

Los objetivos de las medidas cubren una amplia gama de niños marginados y pobres, jóvenes y en parte adultos. Los refugios y las organizaciones de caridad debían cuidar de mendigos vagabundos, ladrones, vagos, tontos, locos, ancianos, enfermos, lisiados, inválidos, niños y adultos sin hogar, desempleados, etc.. Además estaban a cargo de niños y jó-

treat and/or re-educate looked after children and young people in children's homes. At a later stage they looked after socially exposed children and children at risk. At the current time, their task is to take care of children and young people with special needs (Act on social services, 1998) and to prevent social deprivation and marginalization.

The description underlines the changing social realities which social pedagogy had to correspond to.

The changing social realities define humans in different ways. In a Lutheran country like Denmark an important and strongly influencing tradition drew on the concept of original sin. Any measure targeting children consequently had the aim to 'save another soul'. Hypothetically, every means was acceptable for gaining the end, not to forget physical punishment.

1.3. Social pedagogy and welfare state

How can the appearance of social pedagogy be explained? The first hypotheses resembles of the approach in welfare research: The assumption is that the state is a necessary and functional answer towards structural needs, problems of the market mechanisms and a pressure of social problems, generated by the societal processes of modernization (Kerr et al. 1962; Cutright 1965; Wilensky 1975). Concluding by analogy, social pedagogy is a necessary response towards increasing social problems in the wake of modernization (the transition from an agrarian to an industrial society). The hypothesis of modernization has been tenacious of life and is still used in current debates, and many theoretical attempts have followed that line of argumentation (included my own explanation, Rosendal Jensen. 2006, chapter 1). Though contested these theories contain a kernel of truth. Modernization functions as a development frame of the welfare state and its various measures, and the welfare state is as 'social engineering' shaped to saturate social needs which are in turn outcomes of structural changes and modernization. However, by emphasizing social pedagogy as a dependent variable, many unsolved puzzles remain. If the welfare state is a product of an objective

venes peligrosos que suponen amenazas sociales con el fin de tratar de reeducarlos y cuidarlos en los hogares de los niños. En una etapa posterior cuidaban de niños socialmente expuestos y los niños en situación de riesgo. Actualmente, su tarea es cuidar de los niños y jóvenes con necesidades especiales (Ley de servicios sociales, 1998) y prevenir la privación social y marginación.

La descripción pone de relieve la realidad social cambiante en la que se encuadra la pedagogía social.

Las realidades sociales cambiantes definen a los seres humanos de diferentes maneras. En un país luterano como Dinamarca una tradición importante y con gran influencia es la del pecado original. Cualquier medida dirigida a los niños por lo tanto tenía el fin de 'salvar otra alma'. Hipotéticamente, todos los medios eran válidos para llegar al resultado final, sin olvidar el castigo físico.

1.3. Pedagogía social y estado de bienestar

¿Cómo puede explicarse la aparición de la pedagogía social? Las primera hipótesis se asemejan al enfoque en la investigación del bienestar: El supuesto es que el estado es una respuesta necesaria y funcional a las necesidades estructurales, problemas de los mecanismos de mercado y la presión de los problemas sociales, generados por los procesos sociales de modernización (Kerr et al. 1962; Cutright 1965; Wilensky, 1975). Concluyendo por analogía; la pedagogía social es una respuesta necesaria al incremento de los problemas sociales a raíz de la modernización (la transición de la sociedad agraria a industrial). La hipótesis de la modernización siempre ha estado presente y se sigue utilizando en debates, y muchos intentos teóricos han seguido esa línea de argumentación (incluida mi propia explicación, Rosendal Jensen. 2006, capítulo 1). Aunque hayan sido rebatidas, estas teorías tienen un fondo de autenticidad. Las funciones de modernización como marco de desarrollo del estado de bienestar y sus diferentes medidas y el estado del bienestar, son como una especie de 'ingeniería social' para saturar las necesidades sociales que son a su vez resultado de los cambios estructurales y la modernización. Sin embargo, haciendo hincapié en la pedagogía social como una variable dependiente, quedan muchas incógnitas por

or real pressure of problems inherent in modernization, then we need to know under which circumstances and by whom social needs are transformed to welfare state policies. To explain this, the so called "statism"-perspective seems to expand and enhance the above mentioned hypothesis by ascribing the state an autonomous role signifying that state institutions and bureaucracies might act as an independent factor. The 'internal' problems give rise to the need to coordinating different parts of the welfare state and thereby generate change. Change is caused by the aims of the state organization and/or carrier of government officials (Skocpol, 1985; Weir and Skocpol, 1985) pointing out that officials are capable of observing general needs in society, and by acting based on these observations the officials are contributing to the growth of the welfare state (Hecló, 1974). A second hypothesis is represented by Walter Korpi (1983) who 'translated' the theoretical concepts on the welfare state made by Marshall (Marshall, 1950). Korpi uses Marshall's distinctions between the character and the elements of citizenship to pinpoint an argumentation in favor of the significance of the labour movement with respect to the formation and development of the welfare state: the creation of the market plus the principles of contractual freedom (the civil citizenship) created the working class which fought for political rights (the political citizenship) and used those rights to seize power and build up the welfare state (the social citizenship).

The interesting point of this hypothesis is as follows: social problems are not given 'anomalies' but in fact normal conditions of a class divided capitalist society.

Each explanation has a kernel of truth. Social pedagogy developed as a child of capitalism and as a necessity confronted with the 'social question' (or 'worker question'). It was additionally widespread by officials who observed emerging problems and situations, and eventually an explanation based upon the activity of the labour movement would pass the test, too. Of course, it would be one-sided just to include the labour movement in the mobilization in the struggle for child welfare. Philanthropic movements as well as the Lutheran church also had a decisive influence. What we can

resolver. Si el estado del bienestar es producto de un objetivo o una presión real de los problemas inherentes a la modernización, entonces tendremos que saber qué circunstancias y quienes son los que transforman las necesidades sociales en políticas del estado de bienestar. Para explicar esto, contamos con el llamado "estatismo"-la perspectiva parece ampliar y mejorar la hipótesis mencionada al atribuir al estado un rol autónomo lo que significa que las instituciones del estado y las burocracias pueden actuar como un factor independiente. Los problemas 'internos' dan lugar a la necesidad de coordinar distintas partes del estado de bienestar y así generar el cambio. El cambio lo producen los objetivos de la organización estatal y/o los funcionarios (Skocpol, 1985; Weir y Skocpol, 1985), estos funcionarios son capaces de apreciar las necesidades generales de la sociedad, y actuando en base a estas observaciones contribuyen al crecimiento del estado de bienestar (Hecló, 1974). Una segunda hipótesis, representada por Walter Korpi (1983) quien 'tradujo' los conceptos teóricos del estado de bienestar acuñados por Marshall, 1950. Korpi utiliza las distinciones de Marshall entre el carácter y los elementos de la ciudadanía para localizar una argumentación a favor de la importancia del movimiento obrero con respecto a la formación y desarrollo del estado de bienestar: la creación del mercado junto a los principios de libertad contractual (la ciudadanía civil) crearon la clase trabajadora que luchó por los derechos políticos (la ciudadanía política) y utilizó esos derechos para hacerse con el poder y construir el estado del bienestar (la ciudadanía social).

El punto interesante de esta hipótesis es el siguiente: los problemas sociales no son 'anomalías' dadas, sino condiciones normales de una sociedad capitalista dividida en clases.

Cada explicación lleva su parte de verdad. La pedagogía social surge como hija del capitalismo y la necesidad frente a la 'cuestión social' (o 'cuestión del trabajador'). Además, fue generalizada por los funcionarios que detectaron problemas y situaciones emergentes, y finalmente también se aprobó una explicación basada en la actividad del movimiento obrero. Por supuesto, sería unilateral incluir sólo al movimiento sindical en la movilización y lucha por el bienestar de los niños. Los movimientos filantrópicos junto con la Iglesia Luterana también tuvieron

extract from these theoretical analyses is a kind of truism: Society is a product of human action. The development of material production and increasing consumption opened new possibilities for humans and for the helping professions, of course.

In the next part, some important features of the shift from welfare state to competitive state are further elaborated.

Denmark developed from about 1892 a redistributive welfare state based on universal, tax-financed social security and citizens' rights to free social services, health care and education. The welfare model, particularly from 1945 to 1991, emphasized income equalization and a high level of state intervention to correct 'market failure'. Welfare benefits were targeted at individuals rather than families; income taxes were progressive although tax deduction opportunities offset a good part of the redistributive effect. The public sector is (still) large and decentralized in terms of local and regional councils being responsible for a sizeable proportion of public expenditure. Denmark has a strong Keynesian legacy and has generally considered full employment a crucial socio-political goal (Topp, 1987; Thompson, 2013, p. 80-3; Pedersen, 2011, Kolstrup, 2014).

During the late 1970's and 1980's, the Keynesian-Fordist welfare state faced difficulties in terms of stagflation, balance of payment and public spending; but also in terms of challenges from a new ideology of economic policy and political governance. This ideology was partly independent of the processes of economic globalization and the end of bipolarity between the US and the USSR in the second part of the 1980's, although it facilitated the former and was facilitated by the latter. Known as 'neo-liberalism', its main elements were the values of 'negative' freedom, competition, market solutions, mobilization of human capital, emphasis on self-reliance and voluntary sector activity, and indirect political governance of outcomes. Institutionally, it made itself felt through privatizations, public-private cooperation, liberalization of labour and capital movements, tax reductions and incentives, limitation of welfare expenditure and introduction of fees. The 'deregulated state' re-empowered itself with a number of soft and hard policy instruments, among them supervision, target-

una influencia decisiva. Lo que podemos extraer de estos análisis teóricos es una especie de axioma: La sociedad es producto de la acción humana. El desarrollo de la producción material y el aumento del consumo abrieron nuevas posibilidades para los seres humanos y por supuesto las profesiones de ayuda.

En el siguiente apartado se desarrollan más en profundidad algunas características importantes del cambio de estado de bienestar al estado competitivo.

Desde 1982 Dinamarca desarrolló un estado redistributivo de bienestar basado en una seguridad social universal financiada por los impuestos y derechos de los ciudadanos a los servicios sociales, de salud y de educación gratuitos. El modelo de bienestar, particularmente de 1945 a 1991, se centró en igualar los ingresos y en un alto nivel de intervención estatal para corregir los "fallos de mercado". Las prestaciones sociales se adjudicaban a individuos en lugar de a familias; los impuestos sobre la renta fueron progresivos aunque las oportunidades de deducción fiscal compensan buena parte de los efectos redistributivos. El sector público es (aún) grande y descentralizado en cuanto a consejos locales y regionales responsables de una proporción considerable del gasto público. Dinamarca tiene un fuerte legado keynesiano y generalmente ha considerado el pleno empleo como un objetivo socio-político fundamental (Topp, 1987; Thompson, de 2013, p. 80-3; Pedersen, 2011, Kolstrup, 2014).

Desde finales de los 70 y los 80, el estado de bienestar keynesiano-fordista presenta dificultades en términos de estanflación, balanza de pago y gasto público; incluso en cuanto a los desafíos de una nueva ideología de política económica y la gobernabilidad política. Esta ideología era parcialmente independiente de los procesos de globalización económica y el fin de la bipolaridad entre Estados Unidos y la URSS en la segunda parte de la década de los 80, ya que facilitó la anterior y ayudó a la siguiente. Conocido como 'neoliberalismo', sus elementos principales fueron los valores de la libertad 'negativa', competencia, soluciones de mercado, movilización de capital humano, énfasis en la autosuficiencia y la actividad de voluntariado y gobernanza política indirecta de los resultados. Institucionalmente, se hizo notar a través de la cooperación público-privada, pri-

ing, monitoring and economic sanctioning. And by thus holding agents at other levels accountable it could reduce its own democratic accountability for uncertain outcomes (Thompson, 2013: 85-7; Pedersen, 2013; Olssen, 2008: 262-71).

1.4. *Work first*

However, the later versions of the workfare strategy emphasise work before education. The aim was to pave the shortest possible way to a job. This meant that obligations were intensified. An array of sanctions was introduced and applied. The 'right and obligation' to activation meant that 'continuity' went alongside with a conversion of the system into a more disciplinary approach (Goul Andersen, 2011: 131-2). The situation for immigrants was special. Reduction of the level of benefits did not become part of the activation policy except for immigrants.

In general terms, this strategy has not led to marginalization and polarization in Denmark. Thus, one cannot speak of widespread social and political marginalization. The obligation to be 'activated' and a recent reduction of the unemployment period certainly encroaches on important elements of the welfare state but has as yet not invalidated the universal model. However, the pressure on the unemployed has been increased, and especially cash beneficiaries may perceive themselves as stigmatized. Part of the political discourse brings the working poor of the residual and corporatist welfare models to mind with its threat of jeopardizing the positive effects of the offensive strategy. And it has been noted that a poverty trap may emerge (Torfing, 1999).

In brevity, social pedagogy had to meet new challenges. When social policy grosso modo transforms into labour market policy, and when the central purpose of education and pedagogy is reduced to preparing children and young people for their later career at the labour market, then social ped-

vatizaciones, liberalización del trabajo y movimientos de capital, reducciones de impuestos e incentivos, limitación de los gastos de bienestar y la introducción de las tasas. El 'Estado desregulado' volvió a otorgarse poder con instrumentos de política dura y blanda, entre ellos se encontraban la supervisión, orientación, seguimiento y sanción económica. Y de este modo mantener a los agentes en otros niveles que podría reducir su responsabilidad democrática en resultados inciertos (Thompson, 2013: 85-7; Pedersen, 2013; Olssen, 2008: 262-71).

1.4. *Primero trabaja*

Sin embargo, las últimas versiones de la estrategia de subsidios para desempleo antepone el trabajo a la formación. Se trataba de determinar el camino más rápido posible para conseguir un trabajo. Esto dio lugar a que las obligaciones se intensificaran. Se introdujeron y aplicaron una amplia variedad de sanciones. El 'Derecho y obligación' a la activación significó que la continuidad iba de la mano a la conversión del sistema a un enfoque más disciplinar (Goul Andersen, 2011: 131-2). Para los inmigrantes la situación era especial. Se aplicó la reducción del nivel de beneficios como parte de la política de activación excepto para los inmigrantes.

En términos generales, esta estrategia ha evitado la marginación y polarización en Dinamarca. Por lo tanto, no se puede hablar de marginación social y política generalizada. La obligación de ser 'activada' y una reciente reducción del período de desempleo invade elementos importantes del estado de bienestar, pero aún no ha invalidado el modelo universal. Sin embargo, se ha aumentado la presión sobre los desempleados, y especialmente los beneficiarios de ayudas se pueden sentir estigmatizados. Parte del discurso político recuerda a la clase trabajadora pobre de los modelos de bienestar residuales y corporativistas con su amenaza de poner en peligro los efectos positivos de esta estrategia ofensiva. Y se ha observado que puede aparecer la trampa de la pobreza (Torfing, 1999).

En resumen, la pedagogía social tuvo que afrontar nuevos retos. Cuando la política social se transforma grosso modo en política laboral, y cuando el propósito central de la educación y la pedagogía se reduce a preparar a los niños y jóvenes para ac-

agogy has to find a new balance between rights and obligations or between support and control (the classic mandate).

2. Theory building and research in social pedagogy

Theory building has had several forms. Right from the beginning of the borrowing process (import of German concepts and understandings) major works of German theorists were presented in Danish. Yet, the small audience of academics as well as practitioners were able to read German decreasing the need for translations. More often reports from study visits in Germany were published in pedagogical journals. A definition and broader presentation of social pedagogy did not exist in any Danish publication. The closest example is Sofus Bagger's equation of social pedagogy and popular education (Erlandsen, 2013, p. 21-22). In the 1930s a series of works were translated to Danish as parts of the "Social pedagogical Library" published by a commercial publishing house.

Anyway, it seems to be plausible to state that theoretical work regarding social pedagogy never really caught fire and that the principle discussion on social pedagogy was a rare exception (Erlandsen, 2013; Rosendal-Jensen, 2009).

The 1970s are known as the decade of theory, meaning that theoretical discussions and theoretical work got a foothold at universities (humanities and social science) and teacher and pedagogue colleges. The theoretical aspirations resulted in outlines and textbooks primarily inspired by the broad understanding of social pedagogy. Social inequalities, social injustice, and social change became important points of the political agenda which further fueled the new involvement in theoretical explanations of the practices of social pedagogy, particularly politicizing the conditions which made children or young people deviants, as well as the norms and standards of re-educating the so called deviants (Madsen, 1983). On a more general level, Harald Rasmussen introduced Anton Makarenko to a Danish pedagogical audience, especially targeting residential homes for young people (Rasmussen, 1974, 1984) while Stig Brostrøm made great efforts

ceder al mercado de trabajo, la pedagogía social debe encontrar un nuevo equilibrio entre derechos y obligaciones o entre apoyo y control (el clásico mandato).

2. Desarrollo de la teoría y la investigación en pedagogía social

El desarrollo de la teoría presenta varias formas. Desde el inicio del proceso de préstamo (importación de conceptos y conocimientos alemanes) se presentaron las principales obras de los teóricos alemanes en danés. Sin embargo, el pequeño grupo de académicos, así como los profesionales sabían leer alemán disminuyendo la necesidad de traducción. Muchas veces los informes sobre visitas de estudio a Alemania se publicaban en las publicaciones pedagógicas. No existía una definición y presentación más amplia de pedagogía social en ninguna publicación danesa. El ejemplo más cercano es la ecuación de pedagogía social y educación popular de Sofus Bagger (Erlandsen, 2013, p. 21-22). En la década de 1930 una serie de obras se tradujeron al danés como parte de la "Biblioteca Pedagógica Social" publicado por una editorial comercial.

De todos modos, parece plausible afirmar que el trabajo teórico sobre pedagogía social realmente nunca cogió fuerza y que el principio de debate sobre pedagogía social fue una excepción rara (Erlandsen, 2013; Rosendal-Jensen, 2009).

La década de los 70 se conoce como la década de la teoría, lo que significa que las discusiones teóricas y el trabajo teórico se hicieron un hueco en las universidades (humanidades y ciencias sociales) y profesores y pedagogos. Las aspiraciones teóricas dieron lugar a guiones y libros de texto inspirados principalmente en el amplio conocimiento de la pedagogía social. Las desigualdades sociales, injusticia social y cambio social se convirtieron en puntos importantes de la agenda política lo que alimentó aún más la nueva participación en explicaciones teóricas de las prácticas de pedagogía social, particularmente politicizando las condiciones que provocan la separación de niños o jóvenes, así como las normas y estándares para reeducar a los llamados desviados/apartados (Madsen, 1983). A nivel más general, Harald Rasmussen presentó a Anton Makarenko a la audiencia pedagógica danesa, especial-

to introduce and further develop the cultural-historical school (Vygotsky, Elkonin) to the staff in the kindergartens. Rasmussen and Brostrøm drew on a Marxist interpretation based on newer Soviet studies whilst Bent Madsen was originated in the German critical theory (Frankfurterschule). In practice, these discussions divided a common critique of the existing life conditions into two streams and meant that students of social pedagogy had to choose side. This seemed to cause a split up in theoretical work which did not bear fruit since the way of discussing the contradictions often looked like a pro et contra concerning the leading role of the pedagogue as the opposite of children's self-management and autonomy.

The successor of that left wing struggle was made by the concept of "the common third" aiming at overcoming the narrow and often emotional relation of child and adult by creating a mediation, e.g. a common field of interest and a common work process outside their personal relations (Husen, 1985; Holst, 1986). The next decade was heavily influenced by discussions and theorizations with respect to "the common third". As a part of these discussions, Bent Madsen emphasized that social pedagogy was neither a scientific discipline nor a profession in the classic sense. Social pedagogy in his understanding was a mere field of practice characterized by many grey zones and with no foundation in systematic theoretical and methodological reflections (Madsen, 1993). In addition, he points out a missing link, namely that of professional ethics resulting in an untenable situation: the individual social pedagogue had to judge how social pedagogy should be practised (Madsen, 1993, p 64). At least, as a lasting advantage the ethical questions conquered much more attention than before, and theoretically philosophy did experience a rebirth or renaissance.

The latest addition of the theoretical development is the fixation with the ethics and politics of recognition. The politics of recognition has been strongly included in the profession's literature as a new foundation for professionalism. In social pedagogy, recognition is equated with citizenship, rights, equality, and the relationship between majority and minority. The concept makes everyday practice meaningful and is understood as a further

mente dirigidas a los hogares residenciales para jóvenes (Rasmussen, 1974, 1984) mientras que Stig Brostrøm hizo grandes esfuerzos para introducir y posteriormente desarrollar la escuela histórico-cultural (Vigotsky, Elkonin) para el personal de jardín de infancia. Rasmussen y Brostrøm se centraron en una interpretación marxista basada en nuevos estudios soviéticos mientras que Bent Madsen partió de la teoría crítica alemana (Frankfurterschule). En la práctica, estas discusiones dividieron la crítica común de las condiciones de vida existentes en dos vertientes lo que significa que los estudiantes para ser pedagogos sociales tuvieron que elegir una. Parece que esto causó división hasta en el trabajo teórico que no fue capaz de dar fruto ya que la manera de debatir sobre las contradicciones a veces parecía un debate de pros y contras sobre el papel principal del pedagogo por oposición a la autogestión y autonomía de los niños.

El sucesor de esa lucha de izquierdas fue el concepto de "el tercero en discordia/común" con el objetivo de superar la relación estrecha y a menudo emocional de niños y adultos mediante la creación de una mediación, por ejemplo, un campo de interés y proceso de trabajo común fuera de sus relaciones personales (Husen, 1985; Holst, 1986). La década siguiente estuvo fuertemente influenciada por las discusiones y teorizaciones respecto a "el tercero en discordia". Como parte de estas discusiones, Bent Madsen hizo hincapié en que la pedagogía social no es una disciplina científica ni una profesión en el sentido clásico. Bajo su punto de vista, la pedagogía social era un mero campo de práctica caracterizado por muchas zonas grises y sin fundamento en las reflexiones teóricas y metodológicas sistemáticas (Madsen, 1993). Además, señala un eslabón perdido, es decir, que el resultado de la ética profesional es una situación insostenible: el pedagogo social de manera individual debe decidir cómo aplicar la pedagogía social (Madsen, 1993, p 64). Por lo menos, como una ventaja duradera las cuestiones éticas recibieron mucha más atención que antes, y teóricamente la filosofía experimentó un renacimiento o resurgimiento.

La última incorporación del desarrollo teórico es la fijación con la ética y la política del reconocimiento. La política de reconocimiento ha sido fuertemente incluida en la literatura de la profesión como un nuevo fundamento para el profesionalismo. En pe-

emphasis on the role of the child or user as co-creator, actor, and subject. At the same time recognition appears to be part of a political project in the form of inclusion and pedagogical practice related to international conventions like the Salamanca Declaration or UN-conventions. By interpreting the profession in this sense social pedagogues are underlining their significance and professionalism regarding a crucial societal agenda (Rosendal Jensen, in press)

As demonstrated in the figure the shift from welfare to competition (workfare) did not directly open new theoretical discussions in social pedagogy. It was noted, however, that the new political conditions led to research and evaluation showing that social policy had changed into labour market policy, and consequently that social pedagogy had become an instrument in labour market policy. In the next section on research the scope will be broadened.

3. Research

In the following section the intention is to present the forms of research within the social pedagogical field. Important topics have dealt with social disadvantage, risk factors, and children's placement in different institutions (residential homes or family care) and have further addressed the problems of quality in pedagogical settings. At a rather late stage research has emphasized the voices of clients/users and professionals.

Basic research is placed at universities and is based on academic standards and collegial intersubjectivity. The aim is to describe, explain and understand social pedagogy as a theoretical phenomenon. In Denmark, basic research in social pedagogy has been an exception.

Until date the former Danish University of Education (to-day Department of Education and Ped-

dagogía social, el reconocimiento se compara con la ciudadanía, los derechos, la igualdad y la relación entre mayoría y minoría. El concepto crea la práctica diaria significativa y se entiende como un énfasis mayor en el papel del niño o usuario como co-creador, actor y sujeto. Al mismo tiempo, parece que el reconocimiento es parte de un proyecto político en la forma de inclusión y práctica pedagógica relacionadas con las convenciones internacionales como la declaración de Salamanca o convenciones de la ONU. Interpretando la profesión en este sentido los pedagogos sociales se están poniendo en valor destacando su importancia y profesionalismo con respecto a una agenda social importante (Rosendal Jensen, en prensa)

Como se muestra en la figura el cambio de bienestar a la competencia (prestación por desempleo) no abrió de manera directa nuevas discusiones teóricas en pedagogía social. Sin embargo, se observó que las nuevas condiciones políticas condujeron a la investigación y evaluación que demuestra que política social había cambiado en la política de mercado laboral, y en consecuencia esa pedagogía social se había convertido en un instrumento de política laboral. En la próxima sección de la investigación se ampliará el ámbito de aplicación.

3. Investigación

En el siguiente sección se pretenden presentar las formas de investigación dentro del campo pedagógico social. Los temas importantes han tratado la desventaja social, factores de riesgo y ubicación de los niños en diferentes instituciones (residencias o cuidado de la familia) y se han abordado los problemas de calidad en contextos pedagógicos. La investigación ha dado importancia en una etapa bastante tardía a las opiniones de los clientes/usuarios y profesionales.

La investigación básica se desarrolla en las universidades y se basa en estándares académicos y la intersubjetividad colegial. El objetivo es describir, explicar y entender la pedagogía social como un fenómeno teórico. En Dinamarca, la investigación básica en pedagogía social ha sido una excepción.

Hasta la fecha de la antigua Universidad de la Educación de Danesa (hoy Ministerio/Departamento de

agogy, Aarhus University) developed a research program in social pedagogy since 2001 (Rosendal Jensen, 2009, p. 194-198) which represented a broad approach to social pedagogy.

The overall aim of this approach refers to a social pedagogy as an established *academic discipline*: It is a *social science* because it has an eye for the social life or living conditions. It is a *reality science* because it is based on empirical research. It is an *action science* because it is oriented towards influence and change of both people and structures. It is an *interdisciplinary science* because it relates its own theories to the realizations of reference disciplines without binding to single sciences (paraphrased from Mühlum 2000, p. 99, my free translation).

The second one emphasizes *the particular characteristic* of social pedagogy: it is a special way of thinking, not a particular method or particular style of working. Therefore, social pedagogy integrates elements of science, education and work, given that as an academic discipline it includes both social pedagogy as a scientific system, an education system and a work system (Hämäläinen, 2003, p. 150).

The third one places the emphasis on social pedagogy being *pedagogy* (Rosendal Jensen, 2006, p. 228), but at the same differs from the individual and general pedagogy by maintaining a historical-societal reflection framework: Social pedagogy in its historical-societal development is regarded as societal reactions on the fact that children, adolescents and elderly have trouble mastering the challenges that are a result of social disintegration (Rosendal Jensen, 2006, p. 234-5).

Based on considerations like these the program succeeded in producing research-based textbooks aimed at a professional audience, publications on legislation, and a number of specialized research publications (special education in residential homes, pedagogy for young people with special needs, development of methods in social pedagogical work, etc.).

3.1. Applied research

This umbrella consists of research aimed towards being applicable to strategic goals. It is typically placed at national research institutes or centers

Educación y Pedagogía, Universidad de Aarhus) desarrolló un programa de investigación en pedagogía social desde el año 2001 (Rosendal Jensen, 2009, p. 194-198) que representó un amplio acercamiento a la pedagogía social.

El objetivo general de este enfoque se refiere a una pedagogía social como *disciplina académica* establecida: Es una *ciencia social* porque mira la vida social o las condiciones de vida. Es una *ciencia de la realidad* porque se basa en la investigación empírica. Es una *ciencia de la acción* porque se orienta hacia la influencia y el cambio tanto de las personas como de las estructuras. Es una *ciencia interdisciplinar* porque se basa en sus propias teorías para cumplir objetivos de las disciplinas de referencia sin atarse a una sola ciencia (parafraseado de Mühlum 2000, p. 99)

El segundo destaca la *característica particular* de la pedagogía social: es una forma especial de pensar, no un método o estilo particular de trabajo. Por lo tanto, la pedagogía social integra elementos de ciencia, educación y trabajo, dado que como una disciplina académica incluye tanto pedagogía social como un sistema científico, un sistema de educación y un sistema de trabajo (Hämäläinen, 2003, p. 150).

El tercero hace hincapié en la pedagogía social como *pedagogía* (Rosendal Jensen, 2006, p. 228), pero al mismo tiempo difiere de la pedagogía individual y general, manteniendo un marco de reflexión histórico social: Se considera a la pedagogía social en su desarrollo histórico social como las reacciones sociales en base a que niños, adolescentes y ancianos tienen problemas para dominar los retos que se les planean a consecuencia de la desintegración social (Rosendal Jensen, 2006, p. 234-5).

En base a este tipo de consideraciones, el programa tuvo éxito en la producción de libros de texto basados en la investigación, dirigidos a un público profesional, publicaciones sobre legislación, y a publicaciones de investigación especializadas (educación especial en hogares residenciales, pedagogía para jóvenes con necesidades especiales, desarrollo de métodos de trabajo pedagógico social, etc.).

3.1. Investigación aplicada

Este paraguas consiste en la investigación con el fin de que sea aplicable a los objetivos estratégicos. Normalmente se encuentra en los institutos de investi-

like the Danish National Centre for Social Research, research centers at university colleges, in private companies and at some universities which have developed research centers in fields like day care, problems of comprehensive schooling or adult education. Such centers are intending to create knowledge to be implemented immediately in designated fields or sectors. The topics as well as the problems which are investigated are in general pointed out and commissioned by a public authority (municipality, region or state) or commissioned and financed by a private foundation or by a union of professionals.

As an example the trade unions of pedagogues and social pedagogues launched did set up a fund to stimulate research in certain topics due to lack of public funding. The fund combined applied research and development projects.

3.2. Development projects

Already in the 1970s a broad range of action research, development research and development projects became common in social pedagogy, in particular supporting democratic intentions and bottom-up projects and assessing participation, involvement and mutual benefits of researchers and professionals (cf. (Holm and Perlt, 1990). This trend was partly a break with the ideals of the university research of non-involvement. However, to some extent many researchers had left the ideal in order to do research for the people and with the people. In particular, action research was closely linked to marginalized or disadvantaged social groups like disabled citizens or young unemployed people. By carrying out action research the aim was to improve the life conditions of these groups. Usually, professionals were partaking in such projects on an equal basis as co-researchers (Rosendal Jensen, Petersen & Wind, 2015).

As the welfare state began to change in the 1980s development projects won a new position and significance. The modernization of the public sector made a certain impact on development projects which became tools for increasing the quality of services and thereby create 'value for

gación nacionales o centros como el Centro Nacional Danés para la investigación Social, centros de investigación en universidades, en empresas privadas y en algunas universidades que han desarrollado centros de investigación en campos como la guardería, los problemas de la educación integral o la educación de adultos. Este tipo de centros pretende generar conocimientos que puedan aplicarse de manera inmediata en los sectores o campos establecidos. Generalmente, un organismo público (municipio, región o Estado), comisiones financiadas por fundaciones privadas o incluso una agrupación de profesionales suelen ser los encargados de determinar tanto los temas como los problemas a investigar.

Por ejemplo, los sindicatos de pedagogos y pedagogos sociales crearon un fondo para estimular la investigación en algunos temas debido a la falta de financiación pública. El fondo combina proyectos aplicados de investigación con proyectos de desarrollo.

3.2. Proyectos de desarrollo

Ya en la década de 1970 una amplia gama de la investigación-acción, investigación para el desarrollo y proyectos de desarrollo llegaron a ser comunes a la pedagogía social, en particular por el apoyo ofrecido con intenciones democráticas y proyectos de abajo a arriba y evaluación de los beneficios mutuos, la implicación y la participación de investigadores y profesionales (cf. (Holm y Perlt, 1990). Esta tendencia supuso una ruptura con los ideales de la investigación universitaria de no participación. Sin embargo, hasta cierto punto muchos investigadores abandonaron este camino ideal para realizar investigaciones para el pueblo y con el pueblo. En particular, la investigación-acción estaba estrechamente ligada a los grupos sociales marginados o desfavorecidos como los ciudadanos con discapacidad o los jóvenes desempleados. Se puso en práctica la investigación-acción con el objeto de mejorar las condiciones de vida de estos grupos. Generalmente, los profesionales fueron participando en estos proyectos en igualdad de condiciones en calidad de co-investigadores (Rosendal Jensen, Petersen & Wind, 2015).

Durante los años 80 a medida que el estado de bienestar comenzó a cambiar, los proyectos de desarrollo ocuparon una nueva posición con un nuevo

money'. The projects were embedded in the state planning as vehicles for developing new ways of solving the tasks. In addition, they had to be utilized in the process of implementing new policies adopted by Parliament. During the 1990s, development projects and perspectives on a continuous development of the public sector ('the continuous reform'. Pedersen, 2011) were directly incorporated as a steady, stable and permanent component in the way to work as a professional as well as a way for individuals to consider themselves (flexibility). The wave of New Public Management emphasized human resources, permanent change and development. Further, the projects intended to encourage professionals to reflect upon and develop the contents and methods of their work, working methods and professional perspectives.

Generally speaking, development projects are often used to collect data and experiences that shed light on social processes seen from the perspective of front-level workers or users - parents, students, children, disabled people, etc. This short presentation neither includes the great number of challenges of a ethical nature nor the implicit contradictions between professionals and users, between policy and profession, and so on.

3.3. Evidence-based or evidence-informed research

In health services, evidence-based research has been known for years. Within recent years it has spread to education and pedagogy. In education and pedagogy the primary objective is to generate knowledge which can guide decision makers and professionals. Elsewhere, the author of this chapter has considered the evidence-trend as linked to new public management (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015).

The concept relevance makes the crucial criterion within this kind of research and means that research is capable of pointing out a 'best practice' within a given field. Further, it intends to pave the

significado. La modernización del sector público causó un cierto impacto en el desarrollo de proyectos que se convirtieron en herramientas para aumentar la calidad de los servicios y crear una buena relación calidad precio. Los proyectos se implementaron en los planes estatales como conductores del desarrollo de nuevas formas de resolver las tareas. Además, los utilizaron en el proceso de implementación de las nuevas políticas aprobadas por el Parlamento. Durante la década de los 90, los proyectos de desarrollo y las perspectivas de un desarrollo continuo del sector público ('la reforma continua'. Pedersen, 2011) se incorporaron directamente como un componente constante, estable y permanente en la forma de trabajar del profesional así como una manera para los individuos de considerarse a ellos mismos (flexibilidad). La Nueva Gestión Pública hizo hincapié en los recursos humanos, el desarrollo y el cambio permanente. Además, los proyectos pretenden alentar a los profesionales a reflexionar y desarrollar sus contenidos y sus métodos de trabajo, las perspectivas profesionales y los métodos de trabajo.

En general, los proyectos de desarrollo se utilizan para recopilar datos y experiencias que esclarezcan los procesos sociales desde la perspectiva de los trabajadores de primera línea o los usuarios - padres, alumnos, niños, discapacitados, etc.. Esta breve presentación no incluye la gran cantidad de retos de carácter ético ni las contradicciones implícitas entre profesionales y usuarios, entre política y profesión y así sucesivamente.

3.3. Investigación basada en evidencia o en las pruebas

Hace muchos años que la investigación basada en la evidencia se utiliza en los servicios de salud. Dentro de estos últimos años se ha ido extendiendo hacia la educación y la pedagogía. El objetivo primordial en educación y pedagogía es generar conocimiento que pueda guiar a profesionales y encargados de tomar decisiones. En otros lugares, el autor de este capítulo considera la tendencia de la evidencia vinculada a la nueva gestión pública (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015).

El concepto relevancia es el criterio crucial dentro de este tipo de investigación y significa que la investigación es capaz de mostrar una 'práctica me-

way for decisions to be made by either politicians or practitioners with respect to the given area of practice.

Looking at Danish social pedagogy evidence-based research is scarce. Though important studies and documents are available they do not meet the criteria of the so called “golden standard” (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015). If such studies are not found appropriate for decision making then they are squeezed out. Additionally it should be noted that a great number of studies are context-sensitive which implies that they are left out of account. In social pedagogy, however, it is problematic to ignore the significance of the context. RCT-studies (Randomized Controlled Test) are not only expensive but also quite difficult to carry out in social pedagogical practice as a given intervention would not take place under conditions of non-intervention vis-a-vis a control group. Ethical matters are highly emphasized and controlled experiments are as a consequence not feasible (cf. Kildedal & Krogstrup, 2015).

3.4. Evaluation

Evaluation aims at controlling and assessing political reforms and to provide information to decision makers at central and de-central levels (state and municipality). Evaluation is a *mixtum compositum* or mixture of a grey zone between politics and research.

Evaluation is usually ascribed developmental purposes. Yet, it has been claimed that assessments are constitutive, e.g. they contribute to thinking (and afterwards acting) in certain ways (Dahler-Larsen, 1998). Evaluation work or research is primarily based on a political mandate. The major part of evaluation work is commissioned by authorities who have defined the purpose, the time frame, and the use of the outcomes (e.g. the right to disseminate the report).

4. Methodologies and techniques

Right from the beginning social pedagogy was oriented at groups, individuals and communities. The denomination today is to meet the client where she

is, for a determined field. Besides, it pretends to clear the way for the decisions of the politicians or the professionals with respect to the field for its practice.

Existen escasas investigaciones danesas en pedagogía social basadas en la evidencia. Aunque hay importantes estudios y documentos, no cumplen los criterios del llamado “estándar de oro” (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015). En el caso de que dichos estudios no sean adecuados para la toma de decisiones son eliminados. Además cabe señalar que un gran número de estudios se ven influenciados por el contexto, lo que implica que no se tienen en cuenta. Sin embargo, en la pedagogía social ignorar la importancia del contexto es un error. Los estudios de PCA (prueba controlada al azar) no sólo son costosos sino también bastante difíciles de llevar a cabo en la práctica pedagógica social ya que una determinada intervención no se desarrollaría en condiciones de no intervención frente un grupo de control. Las cuestiones éticas son experimentos destacados y altamente controlados y en consecuencia no son factibles (cf. Kildedal & Krogstrup, 2015).

3.4. Evaluación

La evaluación tiene por objetivo controlar y evaluar las reformas políticas y proporcionar información a los encargados de tomar decisiones importantes y a nivel centralizado (estado y municipio). La evaluación es un *mixtum compositum* o una mezcla de una zona gris entre la política y la investigación.

Generalmente la evaluación se adscribe a propósitos de desarrollo. Sin embargo, se ha afirmado que las evaluaciones son constitutivas, por ejemplo, contribuyen a pensar (y luego actuar) de cierta manera (Dahler-Larsen, 1998). La labor de evaluación o de investigación se basa principalmente en un mandato político. La mayor parte del trabajo de evaluación lo desempeñan las autoridades, que han definido el propósito, el tiempo y el uso de los resultados (por ejemplo, el derecho a difundir el informe).

4. Metodologías y técnicas

Desde el principio la pedagogía social estuvo orientada a grupos, individuos y comunidades. La denominación hoy en día supone encontrar al cliente y

or he is and start there. This also means that developing a relationship of client and professional has been a constitutive effort. During the interaction the professional uses her or his professional judgment and develops a common platform with the client in order to reach mutual understanding of what has to be done. The idea of the 'common third' consequently is a means of establishing the platform.

In the toolbox of the professional a wide range of possible doings is available: advocacy, advice, various forms of support (emotional, social, cognitive) and responsibility towards the affected individual.

Mentoring has come to play a crucial role, and social pedagogues often are in charge of being role models..

5. Professionalization and field of practice

As mentioned above the forms of knowledge produced by different forms of research have become more important for pedagogical practice. "If one defines knowledge as a *capacity of action*, as the ability to set something in motion, then invention and innovation constitute the ability to generate novel capacities for action", note Adolf et al. (2013, p. 16). By means of this approach, Adolf et al. further suggest that the "phenomenon *knowledgeability*, or a bundle of social and cognitive competences, emerges as the main foundation for the potential of innovative thinking" (ibid., p. 13). This understanding of knowledge emphasizes the significance of research and makes a crucial element of a profession. Yet, this important issue is still under-theorized.

Knowledge is further linked to and enforced by education. For the upcoming pedagogical profession, a college education based on the ideas of Fröbel formally opened in 1904 (Schwede, 1997, p. 121 ff.). The Fröbel College soon had a competitor, the Fröbel Folk High School from 1906. The education took on year to complete, and from 1918 both colleges offered a two-year education for early childhood pedagogues. A further competitor turned up in the shape of the Montessori-classes, inaugurated by the psychologists Sigurd Næsgaard and Sofie Rifbjerg. The educations addressed two

empezar allí donde él o ella se encuentre. Lo que también significa que el desarrollo de una relación entre cliente y profesional ha sido un esfuerzo constitutivo. Durante la interacción, el profesional utiliza su criterio profesional y desarrolla una plataforma común con el cliente para alcanzar una comprensión mutua de lo que se tiene que hacer. La idea de 'el tercero en discordia' sirve de plataforma.

En la caja de herramientas del profesional hay una amplia gama de posibles acciones: promoción, asesoramiento, diversas formas de apoyo (emocional, social, cognitivo) y la responsabilidad hacia el individuo afectado.

La tutoría desempeña un papel crucial, y muy a menudo los pedagogos sociales encarnan modelos a seguir...

5. Profesionalización y campo de la práctica

Como se mencionó anteriormente las formas de conocimiento producidas por diferentes formas de investigación son más importantes para la práctica pedagógica. "Si uno define el conocimiento como una *capacidad de acción*, como la capacidad de poner algo en marcha, entonces invención y la innovación constituyen la capacidad de generar nuevas capacidades para la acción", cuenta Adolf et al. (2013, p. 16). Mediante este enfoque, Adolf et al. sugieren que las "*comparativas de fenómeno o un conjunto de competencias sociales y cognitivas*, emergen como la base principal para el potencial del pensamiento innovador" (ibid., p. 13). Esta comprensión del conocimiento destaca la importancia de la investigación y lo hace un elemento crucial de la profesión. Sin embargo, esta importante cuestión está todavía infra-teorizada.

El conocimiento está más ligado y reforzado por la educación. Para la profesión pedagógica futura, la educación universitaria basada en las ideas de Fröbel comenzó en 1904 (Schwede, 1997, p. 121 ff.). Al poco tiempo a la Universidad Fröbel le surgió un competidor, la escuela secundaria de Fröbel Folk de 1906. La formación tiene la duración de un año, y desde 1918 ambas escuelas ofrecen un curso de dos años para pedagogos infantiles. Las escuelas Montessori, inauguradas por los psicólogos Næsgaard de Sigurd y Sofie Rifbjerg irrumpieron como un com-

intertwined issues: “the women’s cause” and “the children’s cause” - though expressed in different ways. While the pioneers inspired by Fröbel leaned to pedagogical work as a calling, the Montessori-classes leaned to a distinct scientific approach (development psychology). The broader professionalization took place after WWII, especially in the 1960s when women left the kitchen and children behind to get a job in the public sector (day care, schools, health, etc.).

Professionalization is linked to certain characteristics: a theoretical knowledge base, an authority recognized by clients/users, a societal recognition in the form of authorization or license, an ethical codex related to colleagues and clients, a professional culture maintained by formal organization (Fauske, 2008). However, this definition is not covering the realities of the public sector today. Since the end of the 1980s the intention has been to design the public sector according to the principles of New Public Management.

To conclude on this part of the section Evetts may be hitting the nail by pointing out a new concept of profession. Whereas the traditional profession was characterized by professional judgments, and decision making in a contextual complexity (e.g. what Evetts labels “occupational professionalism”), the “organizational profession” is subject to a control discourse based on hierarchy, standardization, accountability, target-setting and performance. Though they are oppositions, they may mix or even merge in pedagogical practice, and pedagogues may continue maintain the old style within the frames of the new one (Evetts, 2006).

A peculiar feature regarding the professionalization is that we are to do with a gendered labour market. Divisions are identified as horizontal, vertical and gradual transitions. By horizontal is meant that males and females populate different branches, execute different functions, and are employed in different sectors; in the public sector 7 employed out of 10 are females. By vertical is meant that males are positioned as leaders of institutions while females are doing the face-to-face-work. Eventually, gradual transition means that females and males - despite of similar education and similar jobs (professional bachelor in pedagogy and job as a pedagogue) - have different tasks. The striking

petidor más. La educación abordó dos temas entrelazados: “la situación de las mujeres” y “la de los niños” - aunque expresado de diferentes maneras. Mientras que los pioneros inspirado por Fröbel se inclinaron al trabajo pedagógico propiamente dicho, las escuelas Montessori se inclinaron a un enfoque científico distinto (psicología del desarrollo). Tras la II Guerra Mundial se produjo un proceso de profesionalización más amplio, especialmente en la década de los 60 cuando las mujeres dejan atrás la cocina y los niños para buscar empleo en el sector público (guarderías, escuelas, salud, etc.).

La profesionalización está vinculada a ciertas características: una base de conocimiento teórica, una autoridad reconocida por los clientes/usuarios, un reconocimiento social en la forma de autorización o licencia, un código ético en relación a compañeros de profesión y clientes, una cultura profesional mantenida por la organización formal (Fauske, 2008). Sin embargo, esta definición no abarca la realidad del sector público actual. Desde finales de los 80 la intención ha sido diseñar el sector público según los principios de nueva gestión pública.

Para concluir con esta sección, tal vez Evetts de en el clavo al señalar un nuevo concepto de profesión. Mientras que la profesión tradicional se caracteriza por juicios profesionales y toma de decisiones en una contexto complejo (por ejemplo, lo que Evetts denomina “profesionalidad ocupacional”), la “profesión de la organización” está sujeta a un discurso de control basado en jerarquía, estandarización, responsabilidad, fijación de objetivos y rendimiento. Aunque opuestos, se pueden mezclar o incluso combinar en la práctica pedagógica y los pedagogos podrán seguir manteniendo el viejo estilo dentro del marcos de uno nuevo (Evetts, 2006).

Una característica peculiar en cuanto a la profesionalización es la relación con el mercado de trabajo influenciado por el género. Se identifican divisiones con transiciones horizontales, verticales y graduales. Por horizontal se entiende que tanto hombres como mujeres ocupan distintas ramas, ejecutan diferentes funciones y trabajan en diferentes sectores; en el sector público 7 de cada 10 empleados son mujeres. Por vertical se entiende que los hombres se sitúan como líderes de las instituciones mientras que las mujeres realizan el trabajo cara a cara con el cliente. Por último, entendemos por transi-

fact is that the great majority of employed in kindergartens are female under conditions of low wage and low status.

An additional challenge makes the still high number of unskilled females working in social pedagogical institutions.

The field of practice has been dependent related to the changing ideals and forms of action.

As the profession embraces human life from the cradle to the grave and continues to widen its scope, it seems more difficult to maintain a clear demarcation between the social pedagogues and other professions.

This interface of social pedagogy includes the forces of law and order (the police, the judicial system, and the prison service); philanthropic measures (like moral and child welfare); psychiatry, criminology and psychology (judges of normality); special education in schools (the selection of the schools); public health and modern bio-politics (linking health policy to social policy and welfare policy); policies of integration and inclusion plus prevention; modern psychiatry and research of the brain (diagnosis).

This wide range of interfaces causes an increasing specialization of the professionals. The ongoing specialization is materialized in the forms of measure used in social pedagogy - covering a broad range from traditional measures to new ones.

Among the older forms the list is exhaustive:

- Exclusion, confinement and imprisonment (workhouse, hospitals, re-education, etc.).
- Placement, segregation and treatment by isolating marginalized groups in special institutions.
- Moralization, criminalization, medicalization and psychiatrization.
- Punishment and rehabilitation - disciplining and preventing.
- Re-socialization and psycho-pathologization.
- Integration and normalization.
- Protection and compensation.
- Pedagogical therapeutic caring for development and learning.
- Mobilization and activation as capacity-building.

The list shows the variety of social pedagogical work, which on the one side means that this "market" and the needs are supposed to grow and

ción gradual que mujeres y hombres -a pesar de tener una educación parecida y empleos similares (profesional licenciado en pedagogía y trabajar como pedagogos) - desempeñan diferentes tareas. El hecho sorprendente es que la gran mayoría de trabajadores de guarderías son mujeres con salarios bajos y una condición social baja.

El alto número de mujeres no cualificadas trabajando en instituciones pedagógicas sociales supone un desafío adicional.

La práctica en este campo ha dependido de ideales y formas de acción cambiantes.

Como la profesión abarca la vida humana desde el nacimiento a la muerte y continúa ampliando su alcance, parece más difícil de mantener una demarcación clara entre los pedagogos sociales y otras profesiones.

Esta interfaz de pedagogía social incluye las fuerzas de ley y orden (la policía, el sistema judicial y el servicio penitenciario); medidas filantrópicas (como bienestar moral y del niño); psiquiatría, criminología y psicología (jueces de la normalidad); educación especial en las escuelas (la selección de las escuelas); salud pública y la biopolítica moderna (vinculación de la política sanitaria con política social y bienestar); políticas de integración e inclusión además de prevención; psiquiatría moderna y la investigación del cerebro (diagnóstico).

Esta amplia gama de interfaces genera una creciente especialización de los profesionales. La continua especialización se materializa en las medidas utilizadas en pedagogía social - que van desde la amplia gama de medidas tradicionales a las nuevas.

Entre las más antiguas tenemos:

- Exclusión, confinamiento y encarcelamiento (casas de trabajo, hospitales, reeducación, etc.).
- Ubicación, segregación y tratamiento para aislar a grupos marginados en instituciones especiales.
- Moralización, criminalización, medicalización y psiquiatrización.
- Castigo y rehabilitación - disciplinar y prevenir.
- Resocialización y psico-patologización.
- Integración y normalización.
- Protección e indemnización.
- Pedagogía terapéutica, cuidado para el desarrollo y el aprendizaje.
- Movilización y activación para el desarrollo de las capacidades.

never get saturated, and on the other side that many contradictions between professionals are embedded in this field.

6. Conclusion

This paper has attempted to show that social pedagogy still appears to be a valuable practice. The number of employed has been increasing, the education has expanded from 1 year in a class to 3,5 years at a university college. The attention of the politicians is tremendously increased, and legislation has recognized social pedagogues. Thus, measured by this yardstick, the professionalization has been implemented successfully.

The long haul from the very early pioneers until date has succeeded. Pedagogical and social pedagogical measures are universal and accepted as a common good for all.

The back side of the coin is the lack of research, in particular basic research and research regarding the users. Living in a knowledge society social pedagogy has to build on scientific knowledge, too. Science is not everything as conventional wisdom is very important in a professional context. But scientific knowledge is needed to develop the professionals' capabilities to act in the best possible way.

Social pedagogy, therefore, has to become an academic discipline.

The future of social pedagogy cannot be predicted according to the proverb: don't make predictions, particularly about the future. Without predicting some hot topics can be pointed out:

Poverty seems to be back after nearly disappearing in the golden decades of the welfare state. Immigration has come to stay, and refugees demand new solutions. It is of utmost importance to recognize that poverty has made a re-entry due to the fact that some professionals conceive and interpret poverty as a cultural challenge, not an economic one. However, cultural deprivation, poverty, and exclusion seem to strengthen each other. In that sense, social pedagogy has returned to its roots - the social question.

La lista muestra la variedad del trabajo pedagógico social, lo que por un lado significa que este "mercado" y las necesidades deben crecer y nunca se saturará, y por el otro lado que existen muchas contradicciones entre profesionales en este campo.

6. Conclusión

Este trabajo ha intentado demostrar que la pedagogía social todavía sigue siendo una práctica valiosa. El número de empleados ha sido creciente, la formación se ha ampliado de cursos de 1 año a 3,5 años en la universidad. Se ha producido un enorme incremento de atención por parte de políticos, y la legislación ha reconocido a los pedagogos sociales. Por lo tanto, en base a este criterio, la profesionalización se ha implementado con éxito.

El largo plazo desde los pioneros hasta la fecha ha sido un éxito. Las medidas pedagógicas y de pedagogía social son universales y aceptadas como un bien común para todos.

El reverso de la moneda es la falta de investigación, principalmente la investigación básica y la investigación en relación con los usuarios. Al vivir en la sociedad del conocimiento, la pedagogía social debe basarse también en conocimientos científicos. La ciencia no lo es todo así como la sabiduría popular es muy importante en el contexto profesional. Pero el conocimiento científico es necesario para desarrollar las capacidades de los profesionales para actuar de la mejor manera posible.

Por lo tanto, la pedagogía social ha de convertirse en una disciplina académica.

Según el proverbio, no podemos predecir el futuro de la pedagogía social: no hagas predicciones, especialmente sobre el futuro. Sin hacer predicciones podemos destacar:

La pobreza parece que casi ha desaparecido en las décadas de oro del estado de bienestar. La inmigración ha llegado para quedarse, y los refugiados exigen nuevas soluciones. Es de suma importancia reconocer que la pobreza ha reaparecido debido a que algunos profesionales conciben e interpretan la pobreza como un reto cultural, y no económico. Sin embargo, la exclusión, la pobreza y privación cultural parecen fortalecerse mutuamente. En ese sentido, la pedagogía social ha vuelto a sus raíces - la cuestión social.

In the 1960s and 1970s social pedagogues were very involved in politics. Now the time has come to bring the experiences back in. The politics of distribution have become individualized and partly means-tested. The only adequate answer must be political, emphasizing individual rights, empowerment, and democracy by means of an activist effort.

The overall framing of social pedagogy still deals with the relation of individual and society as a societal conflict and social pedagogy must contribute by analyzing the relations of conflict and developing concepts for coping with conflicts. Here the continuity of social pedagogy is once again stated. As shown above continuity nevertheless goes alongside breaks regarding societal aims, goals, settings and results.

En la década de 1960 y 1970, los pedagogos sociales estuvieron muy involucrados en política. Ahora ha llegado el momento de volver a ese punto. La política de distribución se han individualizado y en aplicado parcialmente. La única respuesta posible debe ser política, enfatizando los derechos individuales, el empoderamiento y la democracia por medio del esfuerzo de activistas.

La estructura general de la pedagogía social todavía se ocupa de la relación del individuo y la sociedad como un conflicto social y pedagogía social deben contribuir a analizar las relaciones de conflicto y los conceptos de desarrollo para hacer frente a los conflictos. Es aquí donde se reafirma la continuidad de la pedagogía social. Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, la continuidad avanza con rupturas de objetivos sociales, objetivos, valores y resultados.

REFERENCES / REFERENCIAS

- Adolf, M., Mast, J.L., & Stehr, N. (2013). The foundations of innovation in modern societies: the displacement of concepts and knowledgeability. *Mind Soc* (2013) 12: 11-22
- Bagger, S. (1903). *Folkeopdragelse: Et bidrag til praktisk socialpædagogik*. København: Martin Truelsens Forlag
- Bagger, H. (1891). Om Uddannelsen af Smaabørnslærerinder, *Vor Ungdom*
- Cutright, Ph. (1965) 'Political Structures, Economic Development, and the National Security Programs. *American Journal of Sociology*, Vol. LXX, No. 5, pp. 537-550
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion: Om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Erlandsen, T. (2013). Socialpædagogikkens udvikling i Danmark, In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S.Lan-gager & K. Elisa Petersen (Eds.). *Socialpædagogik: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 21-39
- Erlandsen, T., & Kornbeck, J. (2004). Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark: Einbürgerung und Nostrifizierung (1901-1940). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 10. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 193-216
- Evetts, J. (2006). Short Note: The Sociology of Professional Groups: New Directions, *Current Sociology*, 54 (1), 133-143
- Goul Andersen, J. (2011). From the Edge of the Abyss to Bonanza - and beyond: Danish Economy and Economic Policies 1980-2011, *Comparative Social Research*, Vol. 28.
- Grue-Sørensen, K. (1978). *Opdragelsens Historie 3*. København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek
- Heclø, H. (1974). *Modern Social Politics in Britain and Sweden*. New Haven: Yale University Press
- Hom, P., & Perlt, B. (eds) (1990). "*Fra forsøg til udvikling*". Socialpædagogiske tekster 5. København: Socialpædagogisk Højskole
- Holst, J. (1986). Pædagogisk teori og praksis: Bidrag til en socialpædagogisk identitet. *SLF Sænummer*, 87. p. 24-35

- Husen, T. (1985). *Socialpædagogik og arbejdsprocesser*. København: Socialpædagogerne's Faglige Organisation
- Hämäläinen, J. (2003) 'Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline'. In Gustavsson, A., H. E. Hermansson and J. Hämäläinen (eds.). *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos, pp. 133-153
- Kerr, C., Dunlop, J., Harbison, F., & Myers, C. (1962). *Industrialism and Industrial Man*. London: Heinemann
- Kildedal, K., & Krogstrup, H.K. (2015) 'Evidensbaserede koncepters betydning', in Erlandsen, T. et al (eds). *Udsatte børn og unge: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 59-70
- Kolstrup, S. (2014). *Den danske velfærdsmodel 1891-2011 - sporskifter, motiver, drivkræfter*. Frederiksberg: Frydenlund
- Korpi, W. (1983). *The Democratic Class Struggle*. London: Routledge and Kegan Paul
- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket: Et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Madsen, B. (1983). Socialpædagogik og overskudsbefolkningen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 31 (8), pp. 346-351.
- Madsen, B. (1993). *Socialpædagogik og samfundsforvandling: En grundbog*. København: Munksgaard.
- Marshall, T.H. (1950 [1992]). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Verso.
- Mühlum, A. (2000). 'Sozialarbeitswissenschaft: Profil, Programm, Provokation'. In H. Pfaffenberger, A. Scherr & R. Sorg (eds.). *Von der Wissenschaft des Sozialwesens*. Rostock: Neuer Hochschulschriftenverlag, pp. 84-106.
- Nørgaard, E. (1977). *Lille barn - hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek
- Olssen, M. (2008). Globalisation, the third way and education post-9/11. In M. Peters, A. Britton & H. Blee (eds.): *Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Pedersen, O. (2013). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel Forlag
- Rasmussen, H. (1984). *Socialpædagogik: opdragelse på institution*. København: Munksgaard
- Rasmussen, H. (1974). *Socialpædagogik*. København: Munksgaard
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne opdragelses historie*. København: Gyldendal
- Rosendal Jensen, N. (2006). *Grundbog i socialpædagogik*. Viborg: PUC og CVU-Midtvest
- Rosendal Jensen, N. (2009). 'Will Social Pedagogy Become an Academic Discipline in Denmark?' In J. Kornbeck, & N. Rosendal Jensen. (Eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH und Co. KG, pp. 189-210
- Rosendal Jensen, N. (in press) 'Anerkendelse. In N. Rosendal Jensen & H. Dorf (Eds.) (2015). *Studier i pædagogisk sociologi: en forskningsantologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag (forthcoming)
- Rosendal Jensen, N., & Kjeldsen, C.C. (2015) 'The Schism between Evidence-based Practice, Professional Ethics and Managerialism - Exemplified by Social Pedagogy', In K.B. Petersen, D. Reimer & A. Qvortrup. (Eds.). *Evidence and Evidence-based Education in Denmark*, CURSIV, No. 14. Copenhagen: Department of Education (DPU, Aarhus University, pp. 27-50
- Rosendal Jensen, N., Petersen, K.E., & Wind, A. (2015). *Daginstitutioner i udsatte boligområder: Pædagogisk udvikling i arbejdet med udsatte børn og familier - Et forsknings- og udviklingsprojekt*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Rothuizen, J. J. (2014) 'Social pedagogy between everyday life and professionalism'. In Hygum, E. and Pedersen, P.M. (Eds.). *Early Childhood Education: Values and Practices in Denmark*. Aarhus: VIASYSTIME, pp. 91-104
- Schwede, H. (1997). Den danske børnehaven. In Vejleskov, H. (red.) *Den danske Børnehaven. Studier af myter, meninger og muligheder*. Serie: Skrifter fra Center for Småbørnsforskning, no. 8. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Sigsgaard, J. (1978). *Folkebørnehave og socialpædagogik: Træk af asyllets og børnehavens historie*. København: Forlaget Børn og Unge
- Skocpol, T. (1985) 'Analyses in Current Research', In P.B. Evans et al. (Eds.). *Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-37
- Topp, N.-H. (1987). *Udviklingen i de finanspolitiske ideer i Danmark 1930-1945*. Copenhagen: DJØF Forlag.
- Torring, J. (1999). 'Workfare with Welfare: Recent Reforms of the Danish Welfare State', *Journal of European Social Policy*, 9 (5).
- Weir, M., & Skocpol, T. (1985). 'State Structures and the Possibilities for Keynesian Responses to the Great Depression in Sweden, Britain and the United States,, pp. 107-163 in P.B. Evans et al. (eds.). *Current Research. Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wilensky, H.L. (1975). *The Welfare State and Equality*. Berkeley: University of California Press
- Winther-Jensen, T. (2011). Educational Borrowing: A model and the Genesis of Danish Social Pedagogy, in Jacob Kornbeck and Niels Rosendal Jensen (eds.). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*, Vol. I. Series: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. XV, pp. 52-65

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Rosendal Jensen, N. (2016). Social Pedagogy in Denmark. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-70. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.04

Fecha de recepción del artículo / received date: x.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 22.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Niels Rosendal Jensen. DPU, Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV. E-mail: nrj@dpu.dk

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Niels Rosendal Jensen. Associate Professor at Aarhus University 2001- Lecturing in social pedagogy, sociology of education, comparative education/pedagogy, supervision thesis and PhDs. Research in social pedagogy (day care, youth with special needs, disability, profession), national project leader of EU-funded research (FP 7 - WorkAble 2009-12; Society 2013-15). Commissioned by the Local Governments, the Regional Government and the Ministry of Social Affairs to conduct research concerning day care, youth, and residential homes.

SOCIAL PEDAGOGY IN FINLAND AND SWEDEN: A COMPARATIVE ANALYSIS

PEDAGOGÍA SOCIAL EN FINLANDIA Y SUECIA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

A PEDAGOGIA SOCIAL NA FINLÂNDIA E SUÉCIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Juha Hämäläinen

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND (FINLANDIA)

Lisbeth Eriksson

LINKÖPING UNIVERSITY (SWEDEN)

ABSTRACT: Discussing how the concept of social pedagogy has been used in Finland and Sweden, this paper provides a historical and systemic comparison of policies and practices of social pedagogy in these two countries. The main aim is to identify and explain the main similarities and differences between the Finnish and Swedish national trajectories of social pedagogical thinking and action. In the first phase of the analysis, country-specific features of social pedagogy were described paying attention to historical and structural aspects. In the second phase, these descriptions were compared in a dialogue between the authors, one from Finland and the other from Sweden. The dialogue-based comparison was targeted to explain the identified similar and different features of social pedagogical policies and practices. The explanation was based on historical and systemic considerations, especially those of historical development, research activities, theory buildings, methodologies and techniques, professionalization and the practice fields, and the future prospects of social pedagogy.

The analysis showed that the historical roots and theoretical foundations of social pedagogical thinking and action are very similar in Finland and Sweden but the position of social pedagogy as an academic discipline as well as a field of practice is partly different. Since social pedagogy has not been acknowledged as an academic discipline in Sweden, its outlook as a field of practice is on shaky ground, while in Finland the future of social pedagogy as an academic discipline is uncertain because the social-pedagogical know-how based on academic education is not well known and has not found general acceptance in the field's practice.

KEYWORDS: social pedagogy, cross-national research, comparative social work, Finland, Sweden.

RESUMEN: Analizando el uso del concepto de pedagogía social en Finlandia y Suecia, este artículo proporciona una comparación histórica y sistémica de las políticas y prácticas de la pedagogía social en estos dos países. El objetivo principal es identificar y explicar las principales similitudes y diferencias entre sus trayectorias nacionales en relación a la teoría y gestión de la pedagogía social. En la primera fase del análisis, se describen las características específicas de la pedagogía social en cada país, prestando especial atención a aspectos históricos y estructurales. En la segunda fase, estas descripciones son cotejadas en un diálogo entre los autores, uno de Finlandia y otro de Suecia. Esta comparación está orientada a la explicación de las similitudes y diferencias identificadas en ambos países acerca de las políticas y prácticas de la pedagogía social. La explicación se basa en consideraciones históricas y sistémicas, especialmente aquellas de desarrollo histórico, actividades de investigación, construcción teórica, metodologías y técnicas y en la profesionalización y campos de prácticas. Además se habla de las perspectivas de futuro de la pedagogía social.

El análisis probó que las raíces históricas y las bases teóricas de la teoría y de la gestión de la pedagogía social en Finlandia y en Suecia son muy similares, aunque la posición de la pedagogía social como disciplina académica además de como campo de práctica es parcialmente diferente según el lugar. Dado que la pedagogía social no ha sido reconocida como disciplina académica en Suecia, su enfoque como campo de práctica se encuentra sobre arenas movedizas. En Finlandia el futuro de la pedagogía social como disciplina académica es incierto, ya que el conocimiento técnico de la pedagogía social en el ámbito de la educación académica no es notoriamente conocido y no ha encontrado una aceptación general en el campo de práctica.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, investigación transnacional, trabajo social comparativo, Finlandia, Suecia.

RESUMO: Discutindo como o conceito de pedagogia social tem sido utilizado na Finlândia e na Suécia, este artigo proporemos uma comparação sistêmica e histórica das políticas e práticas da pedagogia social nesses dois países. O objetivo principal é identificar e explicar as principais semelhanças e diferenças entre as trajetórias das nações Finlandesa e Sueca do pensamento e ação da pedagogia social. Na primeira fase da análise, as características específicas de pedagogia social de cada país foram descritas com o cuidado para as questões históricas e estruturais. Na segunda fase, essas descrições foram comparadas por meio de um diálogo entre os autores, um da Finlândia e outro da Suécia. O diálogo com base comparada foi elaborado para explicar e identificar semelhanças e peculiaridades das políticas e práticas da pedagogia social. A explanação é fundamentada em considerações sistemáticas e históricas, especificamente o desenvolvimento histórico, atividades de investigação, construções teóricas, metodologias e técnicas, profissionalização e campos de atuação prática, e prospecções sobre o futuro da pedagogia social. A análise mostrou que as raízes históricas e os fundamentos teórico-práticos do pensamento da pedagogia social são muito semelhantes na Finlândia e na Suécia mas a posição da pedagogia social como uma disciplina acadêmica e como um campo prático aparecem com diferenças. A pedagogia social não vem sendo compreendida como uma disciplina acadêmica na Suécia, e seu campo prático também possui uma perspectiva pouco consolidada, enquanto que na Finlândia o futuro da pedagogia social como uma disciplina acadêmica é incerto devido a pedagogia social ser entendida como uma educação acadêmica que não teve aceitação ampla no campo prático.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, pesquisa transnacional, trabalho social comparado, Finlândia, Suécia.

1. Introduction

This paper is about the nature and understanding of social pedagogy in Finland and Sweden in terms of a comparative analysis. Because Finnish and Swedish societies are both mainly organized on the basis of the Nordic welfare model, there are many similarities in the societal conditions and structures. In welfare policies, Finland and Sweden have significantly adopted and benefited from each other. Finnish and Swedish societies are identical in many ways, although there are also some significant structural differences.

The cross-national studies of social work deal mainly with models of social policy, country-specific features of the social work profession, and the nature of professional practices (Meeuwisse & Swärd, 2007). Attention is often paid to the fact that country-specific social, economic, political and cultural factors play a significant distinguishing role (e.g. Lorenz, 2004). In particular social policy, law, administration and economy have been seen as fundamental sub-systems for social work (Erath, 2012). These are also relevant for comparative research in social pedagogy.

In the course of time, the concept of social pedagogy has been used in various ways in different contexts and with different meanings in the midst of diverse understandings, conceptualizations and activities (e.g. Eriksson, 2006; Hämäläinen, 2012a). In many countries, one critical question seems to be how social pedagogy relates to social work, and in Germany, for example, this is an old question around which typologies of different understandings have been produced (e.g. Merten, 1998). As social work consists of different identities (Payne, 2014), social pedagogy expresses itself in different ways in theory and practice (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009). The question of the relationship between social pedagogy and social work is very relevant to the understanding of the nature of social pedagogy in theory and practice.

Definitions of social pedagogy are not only about semantics, but the understanding of the concept is shaped by different ontological, epistemological and axiological views (Hämäläinen, 2013). There are some attempts to classify the main interpretations of the concept of social pedagogy

1. Introducción

Este artículo trata sobre las características e interpretación de la pedagogía social en Finlandia y Suecia y de su análisis comparativo. A causa de que las sociedades finlandesa y sueca se organizan según el modelo de bienestar nórdico existen muchas similitudes en las condiciones y estructuras sociales. En cuanto a las políticas de bienestar, Finlandia y Suecia se han imitado y beneficiado la una de la otra de manera significativa. Las sociedades finlandesa y sueca son idénticas en muchos aspectos, aunque existen también algunas diferencias estructurales importantes.

Los estudios transnacionales de trabajo social tratan principalmente con modelos de política social, características específicas nacionales de la profesión de trabajo social, y la naturaleza de las prácticas profesionales (Meeuwisse & Swärd, 2007). A menudo se presta atención al hecho de que los factores económicos, políticos, culturales o específicos nacionales juegan un papel distintivo importante (v.gr. Lorenz, 2004). En particular la política social, la ley, la administración y la economía se consideran subsistemas fundamentales para el trabajo social (Erath, 2012). Estos elementos son también relevantes para la investigación comparativa en pedagogía social.

Con el paso del tiempo, el concepto de pedagogía social ha sido utilizado de varias maneras en diferentes contextos y ha tenido distintos significados entre diversas interpretaciones, conceptualizaciones y actividades (v.gr. Eriksson, 2006; Hämäläinen, 2012a). En muchos países, una pregunta recurrente es de qué manera se relacionan la pedagogía social y el trabajo social, y en Alemania, por ejemplo, la variedad de interpretaciones generadas es una cuestión que viene de lejos (v.gr. Merten, 1998). Como el trabajo social consiste en identidades diferentes (Payne, 2014), la pedagogía social se expresa a sí misma en maneras diferentes a través de la teoría y de la práctica (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009). La pregunta sobre la relación entre la pedagogía social y el trabajo social es muy relevante a la hora de comprender la naturaleza de la pedagogía social en la teoría y en la práctica.

Las definiciones de la pedagogía social no son sólo semánticas; la comprensión del concepto está determinada por puntos de vista ontológicos, epistemológicos y axiológicos (Hämäläinen, 2013). Ha habido algunos intentos de clasificar las principales interpre-

that are useful tools for cross-national research. Social pedagogy has been introduced as pedagogical thinking and action in terms of promoting social adaptation of individuals or mobilizing collective activities for community development or creating active citizenship through formation (*Bildung*), for example (Eriksson, 2014). There are significant differences between country-specific traditions of the conceptions of social pedagogy, and the definitions of the term vary according to the understanding of the nature of man, society and knowledge.

Benefiting from general theoretical and methodological coordinates of comparative social work (e.g. Shardlow & Hämäläinen, 2015), the method of this paper is based on a dialogue between the authors. In the first phase, both authors – one from Finland and the other from Sweden – constructed country-specific texts about the history, theory-building and research, methodologies and techniques, professionalization and the fields of practice, and the future prospects of social pedagogy. These texts were then compared in the dialogue which aimed to identify, explain and understand similarities and differences between the two countries.

There are some relatively comprehensive reviews on country-specific philosophies, policies and practices of social pedagogy in individual countries (e.g. Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009) but very few (if at all) systematic comparisons between countries. Anyway, international activities in the field of social pedagogical research have significantly increased during the last two decades.

This paper provides an example of designing comparative reasoning that aims at both historical and systemic understanding (Hämäläinen, 2013). The diversity of paradigms and politics of social pedagogy can be understood only in the light of the historically developed systemic contexts in which they take place (Lorenz, 2008). The ethical questions of cultural hegemony to which attention is paid a lot in comparative social work (e.g. Brydon, 2012) don't arouse in this paper. Dialogue-based comparison as a research method leads to conclusions arrived by consensus.

In the previous publications, both authors of this article have considered the features of their national outlooks on social pedagogy in Finland (e.g. Hämäläi-

taciones del concepto de pedagogía social, puesto que son herramientas útiles para abordar la investigación transnacional. La pedagogía social se entiende como una reflexión y unas medidas pedagógicas propuestas para promover la adaptación social de los individuos, movilizar actividades colectivas para el desarrollo comunitario y crear una ciudadanía activa a través de la formación (*Bildung*, término alemán que hace referencia al cultivo y maduración personal y cultural), por ejemplo (Eriksson, 2014). Existen diferencias significativas entre las tradiciones de las concepciones de la pedagogía social en cada país, y las definiciones del término varían según la comprensión de la naturaleza del hombre, de la sociedad y del conocimiento.

Beneficiándose de las coordenadas generales teóricas y metodológicas del trabajo social comparativo (v.gr. Shardlow & Hämäläinen, 2015), el procedimiento de este artículo se basa en un diálogo entre los autores. En la primera fase, ambos autores –uno de Finlandia y otro de Suecia– elaboraron textos característicos de cada país sobre la historia, la construcción teórica e investigación, las metodologías y técnicas, la profesionalización y campos de prácticas y las perspectivas de futuro de la pedagogía social. Estos textos fueron comparados a través de un diálogo que buscaba identificar, explicar y comprender las similitudes y diferencias entre ambos países.

Existen exámenes exhaustivos sobre las filosofías, políticas y prácticas de la pedagogía social aplicadas en distintos países (v.gr. Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009), pero muy pocas comparaciones sistemáticas entre ellos, si es que las hay. De cualquier modo, las actividades internacionales en el campo de la investigación de la pedagogía social han aumentado de manera significativa en los últimos veinte años.

Este artículo proporciona un ejemplo de un razonamiento comparativo cuyo objetivo es la comprensión tanto histórica como sistémica (Hämäläinen, 2013). La diversidad de paradigmas y políticas de pedagogía social pueden comprenderse únicamente a la luz de los contextos sistémicos desarrollados históricamente en los que tienen lugar (Lorenz, 2008). Las preguntas éticas acerca de la hegemonía cultural a la que se presta mucha atención en trabajo social comparativo (v.gr. Brydon, 2012) no se tratan en este artículo. La comparación realizada mediante el diálogo como método de investigación lleva a conclusiones obtenidas por consenso.

nen, 2012b, 2014b) and in Sweden (e.g. Eriksson & Markström, 2009; Eriksson, 2011). Utilizing these previous studies, this paper is focused on comparison rather than separately introducing two country-specific ways of thinking. At the same time, the paper also provides information about the country-specific features of social pedagogical thinking and action in these two countries.

2. Historical development

It makes a difference to speak about the development of social pedagogy as a discipline or a set of practice activities. There are also good reasons to distinguish between the history of the concept and the history of the idea, because the idea can exist, more or less, although the concept is not in use.

In Finland, there is no academic tradition based on the concept of social pedagogy. But especially since the last decades of the 19th century, there have been many kinds of movements aiming at social purposes through educational activities. The concept of social pedagogy has been mentioned in some older Finnish textbooks on social policy (e.g. Nieminen, 1955) and education (e.g. Koskeniemi, 1952), but the development of social pedagogy as an academic discipline started as late as the 1990s.

In Sweden, it was already in 1908 that the first courses in social pedagogy started as courses for staff working in different kinds of institutions for persons in social need. At that time, the institutions in Sweden were not divided, in the sense that children were in one institution and poor people in another one. All groups in need of some kind of social support were all gathered in the same place. Through the years, this situation changed. In this sense, social pedagogical education started in courses for people working in institutions and especially for those aiming to become heads of institutions. Also in Finland, institutional care for children in need started to be systematically developed at the turn of the 19th and 20th century, but the concept of social pedagogy was not used.

In Finland, education for professional work in children's institutions started after the Civil War in 1918 and the professional title 'social educator' was established. Parallel with this, in 1927 a program for pro-

En publicaciones anteriores, los dos autores de este artículo han tenido en consideración las características de sus panoramas nacionales en cuanto a la pedagogía social en Finlandia (v.gr. Hämäläinen, 2012b, 2014b) y en Suecia (v.gr. Eriksson & Markström, 2009; Eriksson, 2011). Utilizando estos estudios previos, este artículo le da más importancia a la comparación más que a la presentación de dos maneras de pensar específicas de cada país por separado. Al mismo tiempo, también ofrece información sobre las características de la teoría y gestión de pedagogía social en los dos países en cuestión.

2. Desarrollo histórico

Podemos hablar sobre el desarrollo de la pedagogía social como disciplina o como conjunto de actividades prácticas. Existen además buenas razones para hacer distinciones entre la historia del concepto y la historia de la idea, porque la idea puede existir en mayor o menor medida aunque el concepto como tal no esté en uso.

En Finlandia, no existe tradición académica que trate sobre el concepto de pedagogía social, pero, sobre todo a partir de las últimas décadas del siglo XIX, se han llevado a cabo muchos tipos de iniciativas con propósitos sociales a través de actividades educativas. Encontramos el concepto de pedagogía social en antiguos libros de texto finlandeses sobre políticas sociales (v.gr. Nieminen, 1955) y educación (v.gr. Koskeniemi, 1952), aunque para que la pedagogía social se desarrollara efectivamente como disciplina académica hubo que esperar hasta la década de los noventa.

En Suecia, los primeros cursos en pedagogía social datan de 1908, y comenzaron como programas de formación para el personal de diversas instituciones orientadas a personas en necesidad social. En aquella época, las instituciones en Suecia no se hallaban divididas, esto es, no existían unas para niños y otras distintas para pobres, por ejemplo. Todos los grupos en necesidad de algún tipo de apoyo social eran reunidos en un mismo sitio. Con el paso de los años, la situación cambió. En este sentido, la educación en pedagogía social comenzó con cursos orientados a trabajadores de este tipo de instituciones, y especialmente a aquellos que pretendían convertirse en directores de las mismas. También en Finlandia, la asistencia institucional para niños necesitados comenzó a desarro-

fessional child welfare work was established in the Civil College, which was established a couple of years earlier, but the terms 'social pedagogy' and 'social education' were not used. In Sweden, the first complete educational program for social pedagogues was started by *Allmänna Barnhuset*, a foundation involved in developing foster care activities by paying attention to children's needs. Today they work to strengthen children in vulnerable situations and are not involved in social pedagogical education.

Generally speaking, in both countries the early social movements promoted the establishment of new social and educational institutions combining social and educational perspectives. The most significant drives that started at the end of the 19th and beginning of the 20th century concerned the development of elementary schools, kindergartens, children's homes and other child care activities, youth work-related activities, parent education, temperance organizations, the Settlement movement, and health education. These and other corresponding activities were not called social pedagogy or social education neither in Finland nor in Sweden, with few exceptions, although the idea of social pedagogy can clearly be found there.

In the beginning of the 1980s, social pedagogy was introduced in a Swedish textbook as a special approach to social work in terms of strengthening community spirit and mobilizing common activities in local communities (Ronnby, 1982). Some years later, this book was translated into Finnish and published in Finland. But social pedagogy was not significantly developed as a paradigm of social work by the Finnish scholars of social work, and the concept of social pedagogy was not substantially adopted in social work theory although the concept of community work was adopted.

Since the 1990s, social pedagogy has been developed as an academic discipline in Finland as a field of research and theory-building and a branch of academic studies. The concept has been adopted and worked on by scholars in both social and educational sciences. This is the situation in Sweden, too. In Finland but not Sweden, higher education study programs based more or less on the concept of social pedagogy have also been developed both in some research universities and in many universities of applied sciences.

llarse sistemáticamente durante el cambio de siglo del XIX al XX, pero el concepto de pedagogía social no era aún utilizado.

En Finlandia, la educación para el trabajo profesional en instituciones de niños comenzó tras la Guerra Civil en 1918 con el establecimiento del título profesional de "educador social". De manera paralela, en 1927 un programa para la obra social de asistencia infantil se estableció en el Civil College, constituido un par de años antes, pero los términos de "pedagogía social" y "educación social" no se utilizaban. En Suecia, la *Allmänna Barnhuset*, fundación involucrada en el desarrollo de actividades de cuidado tutelar que prestaba especial atención a las necesidades de los niños, creó el primer programa educativo completo para pedagogos sociales. Hoy día trabajan para apoyar a niños en situaciones vulnerables y no actúan en el campo de la educación de la pedagogía social.

En términos generales, en ambos países los primeros movimientos sociales promovieron el establecimiento de nuevas instituciones que combinaban las perspectivas social y educativa. Las iniciativas más significativas comenzaron a finales del siglo XIX y comienzos del XX, y se ocupaban del desarrollo de escuelas elementales, jardines de infancia, hogares infantiles y otras actividades de cuidado asistencial orientado a niños, actividades relacionadas con el empleo juvenil, formación para padres, organizaciones pro salud y abstinencia o la igualdad de clases. Estas y otras actividades no se denominaban específicamente pedagogía social o educación social ni en Finlandia ni en Suecia, salvo contadas excepciones, aunque la idea de pedagogía social puede encontrarse ya aquí de manera clara.

A principios de la década de los ochenta, la pedagogía social fue presentada en un libro de texto sueco como un planteamiento especial del trabajo social en relación a fortalecer el espíritu comunitario y movilizar actividades conjuntas en comunidades locales (Ronnby, 1982). Algunos años después, este libro fue traducido al finés y publicado en Finlandia, pero la pedagogía social no se desarrolló de manera significativa como paradigma del trabajo social por los investigadores finlandeses, y el concepto de pedagogía social no fue adoptado de manera sustancial en la teoría del trabajo social a pesar de que el concepto de trabajo comunitario sí lo estaba.

Desde los noventa, la pedagogía social ha sido desarrollada como disciplina académica en Finlandia

In Sweden, social pedagogy has not been developed as an academic discipline. But since 1977, it has been an academic education, first as its own program and then, since the 1990s, as a part of social work education programs. Today it doesn't exist anymore as a part of social work education. An exception is one university which has a bachelor education (non-professional) in social work with a specialization in social pedagogy. These students often call themselves social pedagogues, but most of them seem to end up in the same working fields as educated social workers.

3. Research activities

In Finland, social pedagogical research is mainly focused on the nature of social pedagogy, especially the theory, and how it contributes to different fields of social and educational policies and practices. Theoretically, social pedagogy has been considered from the point of view of popular education (e.g. Niemelä, 2011) and citizenship education (Nivala, 2008) as well as educational activities in different fields of social care and social work. This is also happening in Sweden.

In Sweden, research in social pedagogy also deals significantly with the nature of social pedagogy, and much research has also been conducted in social pedagogical practice and applications in different contexts such as pre-schools, folk high schools, care institutions and civil society communities (e.g. Eriksson & Winman, 2010). Research has also been organized from the point of view of marginalized situations or contexts, looking at inclusion and exclusion processes that affect different group living situations. Some research activities in the field of special education have been combined with the concept of social pedagogy (Gustavsson, 2003). Attention has been paid to educational activities in many kinds of communities (Eriksson, Nilsson & Svensson, 2013).

The history of ideas has been an important line of research in social pedagogy in both countries. Much attention has been paid to the key concepts in order to understand what social pedagogy is about and how social pedagogical thinking has been developed. Applications to today's activities have been sought in the frame of historical understanding. Social pedagogy has been introduced in terms of a tradition of thought that must be updated for today's society.

como campo de investigación y construcción de teoría y como rama de estudios académicos. El concepto ha sido adoptado por investigadores tanto de las ciencias educativas como sociales, y esta situación ocurre de manera idéntica en Suecia. En Finlandia, al contrario que en Suecia, se han desarrollado programas de estudio de enseñanza superior basados más o menos en el concepto de pedagogía social en muchas universidades de investigación y de ciencias aplicadas.

En Suecia, la pedagogía social no ha sido desarrollada como disciplina académica. Desde 1997 se consideraba enseñanza académica, primero con un programa propio y a partir de los noventa como parte de los programas de educación en asistencia social, aunque hoy día ya no existe como tal. La única excepción es una universidad que ofrece una licenciatura en trabajo social con especialización en pedagogía social. Los estudiantes de esta carrera se hacen llamar pedagogos sociales, pero la mayoría parece terminar trabajando en las mismas áreas de trabajo que los asistentes sociales.

3. Actividades de investigación

En Finlandia, la investigación en pedagogía social se centra principalmente en la esencia de la pedagogía social, especialmente en la teoría y en su contribución en diferentes campos de políticas y prácticas sociales y educacionales. Teóricamente, la pedagogía social se ha valorado desde el punto de vista de la educación popular (v.gr. Niemelä, 2011) y de la educación cívica (Nivala, 2008), y se ha tenido en cuenta para actividades educativas en diferentes campos de asistencia social y trabajo social, situación similar a lo que ocurre en Suecia.

En este otro país, la investigación en pedagogía social también se concentra de manera significativa en torno a la naturaleza de la pedagogía social, y gran parte de las investigaciones han estudiado la práctica y aplicaciones de la pedagogía social en diferentes contextos tales como la educación preescolar, las universidades populares, y las instituciones de asistencia y comunidades de sociedad civil (v.gr. Eriksson & Winman, 2010). La investigación también se ha organizado desde el punto de vista de las situaciones o contextos marginales, examinando los procesos de inclusión y exclusión que afectan a diferentes situaciones de grupos de convivencia. Varias actividades investigadoras

However, the historical argumentation does not play an important role in attempts to introduce social pedagogical know-how or make it politically attractive. In Finland, the history of ideas of social pedagogy still has an important position in academic research, but in Sweden it has a lower significance.

From a comparative perspective, it seems that in Sweden the research of social pedagogy has turned from research on social pedagogy increasingly towards research in social pedagogy; but in Finland, the focus is more on social pedagogy. However, because Finland social pedagogy has been developed as a major subject for a university degree, there is a yearly production of academic dissertations focusing on different elements in social pedagogy. In both countries, social pedagogy has been used as a higher concept for many kinds of research dealing with educational and care activities in different contexts, and the focus area of social pedagogical research is not clearly defined.

4. Theory building

Social pedagogical theory building basically concerns the nature of social pedagogy as a discipline and an area of practice activities. The academic debate on social pedagogy in Finland benefits significantly from the German and Romance traditions as well as from collaboration between the Nordic countries. The basis for this was created in the first Finnish-speaking textbook of social pedagogy in the end of 1990s (Hämäläinen & Kurki, 1997). Theories developed by German and Romance scholars have been very much reflected in the attention paid to epistemological and axiological aspects as well as opportunities for applications, but there has been very little original and self-dependent theory building.

In Sweden, the theoretical debate on the concept and nature of social pedagogy is mostly influenced by three sources, firstly by the German tradition (especially Paul Natorp), secondly by the Latin-American tradition (especially Paulo Freire), and thirdly by the pragmatist theory of education developed in the United States by John Dewey and applied by Jane Addams. These traditions were introduced as the main theoretical traditions of social pedagogy in the first comprehensive Swedish-speaking textbook on social pedagogy (Eriksson & Markström, 2001). As in

en el campo de la educación especial se han combinado con el concepto de pedagogía social (Gustavsson, 2003), y se ha prestado atención además a actividades educativas en muchos tipos de comunidades (Eriksson, Nilsson & Svensson, 2013).

La historia del pensamiento ha dedicado una importante línea de investigación a la pedagogía social en ambos países, y se ha buscado la explicación de los conceptos clave que lleven a la comprensión del objeto de la pedagogía social y del desarrollo de su pensamiento. En el marco de la interpretación histórica, el interés ha estado en las aplicaciones a las actividades de hoy día; la pedagogía social ha sido tratada como una tradición de pensamiento que ha de ser puesta al día para su correcta aplicación en la sociedad actual. Sin embargo, la argumentación histórica no juega un papel importante en el intento de presentar el objeto de la pedagogía social o en hacerla políticamente atractiva. En Finlandia, la historia del pensamiento de la pedagogía social tiene todavía una posición destacada en la investigación académica, pero en Suecia tiene menos importancia.

Desde una perspectiva comparativa, parece que en Suecia la investigación de la pedagogía social ha ido progresivamente desde la investigación sobre el campo de la pedagogía social en general hasta la investigación dentro de la materia, más concreta en ciertos aspectos o iniciativas, aunque en Finlandia este cambio no se ha producido y el énfasis se presta más al enfoque general. Como decimos, debido a que la pedagogía social en Finlandia ha sido desarrollada como una materia fundamental para un título universitario, existe allí una producción anual de textos académicos centrados en los diferentes elementos de la pedagogía social. En ambos países, la pedagogía social ha sido utilizada como un concepto más amplio tratado en distintos tipos de investigación de actividades educativas y de asistencia sujetas a contextos diferentes, y el área de enfoque de la investigación de la pedagogía social no está aun claramente definida.

4. Construcción teórica

La construcción de la teoría de la pedagogía social se ocupa básicamente de la índole de la misma como disciplina y área de actividades prácticas. El debate académico sobre pedagogía social en Finlandia se aprovecha de manera significativa de las tradiciones

Finland, Sweden has very little self-depending theory building in social pedagogy.

Two main schools of thought can be identified in Finnish social pedagogy: one school standing for the German tradition of hermeneutical social pedagogy (particularly in terms of critical hermeneutics), and the other one influenced by the Romance tradition of social pedagogy (especially the concept of socio-cultural animation and Paulo Freire's theory of education). In Sweden, the concept of socio-cultural animation is not used, even though Freire's thoughts have played an important role and have had a big impact. This could be explained by the fact that the Finnish conception of social pedagogy is essentially influenced by the traditions of European Romance countries, especially Spain and France, in which the concept of socio-cultural animation has been developed. The concept of socio-cultural animation was soundly introduced in the first Finnish textbook of social pedagogy in 1997 and a comprehensive textbook (Kurki, 2000) about socio-cultural animation was published three years later.

Because Finnish students have learned Swedish in school, it has been possible to use Swedish textbooks as study materials in the study of social pedagogy. In the mid-2000s, Bent Madsen's textbook (originally written in Danish) was published in Swedish and was also taken into use in Finland (Madsen, 2006). There are also some materials about the nature of social pedagogy in English produced by Finnish and Swedish scholars together (e.g. Gustavsson, Hermansson & Hämäläinen, 2003). As it is, there has been very much common literature in use in the education of social pedagogy in Finland and Sweden. Because of this, the theoretical conception of social pedagogy has essentially been based on common foundations. However, the Finnish-written materials have rarely been translated into Swedish.

In both countries, a lot of attention has been given to the educational dialogue and communicative interaction as basic elements of social pedagogical thinking and activities. In both countries social-pedagogical theory-building is significantly influenced by both hermeneutic-analytical and Freirean critical-normative traditions addressing the nature of the educational relationship and the importance of community in human development and pedagogical work. In Finland there is a specific trend to ground

alemana y románica, y de la colaboración entre los países nórdicos. La base para esto la encontramos en el primer libro de texto en finés sobre pedagogía social, publicado a finales de los años noventa del siglo pasado (Hämäläinen & Kurki, 1997). Las teorías desarrolladas por académicos alemanes y latinos han reflejado la atención prestada a los aspectos epistemológicos y axiológicos y a las oportunidades de aplicación, pero la construcción de la teoría en sí ha sido poco original y muy dependiente.

En Suecia, el debate teórico sobre el concepto y la naturaleza de la pedagogía social se ha visto influenciado en su mayoría por tres fuentes, a saber: en primer lugar la tradición alemana (especialmente Paul Natorp), en segundo lugar la tradición latinoamericana (especialmente Paulo Freire) y en tercer lugar la teoría de la educación desarrollada en Estados Unidos por John Dewey y aplicada por Jane Addams. Estas tradiciones fueron presentadas como las principales tradiciones teóricas de la pedagogía social en el primer libro de texto en sueco sobre pedagogía social (Eriksson & Markström, 2001). Al igual que Finlandia, Suecia también ha mostrado poca originalidad en la construcción de teoría de la pedagogía social.

En la pedagogía social finlandesa pueden identificarse dos principales escuelas de pensamiento: una escuela influenciada por la tradición germana de la pedagogía social hermenéutica (particularmente hermenéutica crítica) y otra influenciada por la tradición románica (especialmente el concepto de animación sociocultural y la teoría de la educación de Paulo Freire). En Suecia, el concepto de animación sociocultural no se utiliza incluso a pesar de que el pensamiento de Freire ha tenido un gran impacto, lo que podría explicarse por el hecho de que la concepción finlandesa de la pedagogía social toma influencia esencialmente de las tradiciones de los países románicos europeos, principalmente España y Francia, donde el concepto de animación sociocultural ha sido ampliamente desarrollado. El concepto de animación sociocultural se introdujo de manera contundente en el primer libro de texto finlandés sobre pedagogía social, publicado en 1997, y en un libro de texto exhaustivo (Kurki, 2000) tres años después.

El hecho de que los estudiantes finlandeses hayan aprendido en escuelas suecas ha permitido la utilización de libros de texto suecos como materiales de estudio sobre pedagogía social. A mediados de la

social pedagogical theory on person-centered philosophical anthropology in terms of “personalistic pedagogy”, a tradition influenced in the Romance social-pedagogical thought in particular, emphasizing a fundamental interconnection of person and community and the importance of community for the development of a human person (Kurki, 2002). The very similar anthropological highlight can also be found in the German social pedagogy and it characterizes also in a wider sense the understanding of the nature social pedagogical thought.

In the Finnish debate, social pedagogy is introduced as a discipline and an area of practice activities which address the relationship between individuals and the community/society from an educational point of view. It is seen to be about educational thinking and action applying to human development, which is needed for social integration and emancipation as members of communities and society. Participation is considered both as an aim and a means of social pedagogy in theory and practice. Social pedagogical action is primarily conceptualized in terms of the promotion of people’s capability for active participation in community life and as citizens. In Sweden, the situation is very much the same, except in the definition of social pedagogy as a discipline because in Sweden social pedagogy is only a way of thinking and a research field without the status of a discipline.

In both countries, social pedagogy is introduced on the one hand as a general educational activity that concerns the entire population, and on the other hand, as a form of special education focusing especially on those who have special educational needs or, more precisely, special social needs that can be met (more or less) by educational means. Social pedagogy has been introduced as an educational counterforce against social exclusion and developed as a concept of prevention and intervention of social exclusion or promotion of social integration. In both countries two lines exist in social pedagogical thought, debate and the use of the concept, one welfare-theoretical and another one education-theoretical. These are more or less emphasized in social pedagogical theory building.

década de los años 2000, el libro de texto de Bent Madsen (escrito originalmente en danés) se publicó en Suecia y fue además utilizado en Finlandia (Madsen, 2006). Existen también materiales sobre la naturaleza de la pedagogía social en lengua inglesa, escritos en común por estudiosos finlandeses y suecos (v.gr. Gustavsson, Hermansson & Hämäläinen, 2003). Así, ha existido mucha literatura en común en uso en la educación de la pedagogía social en Finlandia y Suecia. Debido a esto, la concepción teórica de la pedagogía social ha estado basada en esencia en bases comunes. Sin embargo, los textos originales de Finlandia rara vez se traducen al sueco.

En ambos países, se ha prestado mucha atención al diálogo educativo y a la interacción comunicativa como elementos básicos del pensamiento y actividades de la pedagogía social. En ambos la construcción de la teoría de la pedagogía social ha sido ampliamente influenciada por las dos tradiciones mencionadas, la hermenéutica-analítica y la de Freire, dirigidas a la naturaleza de la relación educativa y la importancia de la comunidad en el desarrollo humano y el trabajo pedagógico. En Finlandia existe una tendencia específica a basar la teoría de la pedagogía social en una antropología filosófica centrada en el individuo en una ‘pedagogía personalista’, una tradición que toma influencia del pensamiento de la pedagogía románica en particular y hace hincapié en una interconexión fundamental entre individuo y comunidad y en la importancia de la comunidad en el desarrollo de la persona (Kurki, 2002). Este enfoque antropológico puede encontrarse también de manera similar en la pedagogía social alemana y describe en un sentido amplio la comprensión del pensamiento de la pedagogía social.

En el debate finlandés, la pedagogía social se presenta como una disciplina y un área de actividades prácticas que estudia la relación entre los individuos y la comunidad / sociedad desde un punto de vista educativo. Se trata de un pensamiento y una acción educativa aplicada al desarrollo humano, necesario para la emancipación e integración social como miembros de las comunidades / sociedades. La participación es tanto un objetivo como un medio de la pedagogía social en la teoría y en la práctica. La acción de la pedagogía social está fundamentalmente conceptualizada en la promoción de la capacidad de participación activa de la gente en la vida comunitaria y como ciudadanos. En Suecia la situación es bastante pare-

5. Practice methodologies and techniques

Neither in Finland nor Sweden is social pedagogy seen as a study of particular methods and techniques. It has rather been viewed as a particular way of thinking that consists of social and educational perspectives together (Eriksson, 2006). As an educational activity dealing with people's social needs and advocating social development, social pedagogical practice is seen in terms of creative action. From this point of view, action and community pedagogies, such as the Freinet and Korczak pedagogies, participatory theatre, adventure education and similar reform-pedagogical innovations, as well as creative therapies such as music and art therapies, have been seen as beneficial to social pedagogical activities.

The concept of socio-cultural animation has been adopted by several Finnish scholars who view it as an exemplification of the social pedagogical way of thinking (e.g. Kurki, 2000). There are many kinds of attempts to apply the ideas of socio-cultural animation to educational work in different social contexts, for example in prison (Kurki, Kurki-Suutarinen & Taruvuori, 2010) and in work with young people who live in criminal and violent environment (Ryynänen, 2011). Socio-cultural animation is usually seen as a particular approach of social pedagogical activity and sometimes, not commonly, these two concepts are even used almost synonymously. Contrary to this, in Sweden social pedagogy is not mixed with other concepts, but there are many activities that could be interpreted as social pedagogical but are not called this, which is also the situation in Finland. In both countries, many social pedagogical practitioners and researchers regard methods on a more structural level, such as community development and community work as being significant for social pedagogy (Eriksson, 2006).

Concerning the concept of social pedagogy as a theoretical basis for many kinds of educational and care employments in different occupational contexts, it does not make sense to define any methods and techniques to be particularly social pedagogical. The tasks and duties of educational and care activities vary in different contexts and client groups. From this point of view social pedagogy does not offer any 'social-pedagogical' methods and tech-

nica, exceptuando la visión de la pedagogía social como disciplina, ya que en este país se considera una manera de pensar o un campo de investigación sin el estatus de disciplina académica.

En ambos países, la pedagogía social se presenta por una parte como una actividad educativa general que se ocupa de la población al completo y, por otra, como un tipo de educación especial que se centra especialmente en personas con necesidades educativas concretas o, para ser más exactos, necesidades sociales que pueden solucionarse (en mayor o menor medida) mediante la educación. La pedagogía social se ha presentado como un mecanismo educativo que puede hacerle frente a la exclusión social y que puede desarrollar la prevención de la misma, además de fomentar la integración social. En ambos países existen dos líneas de pensamiento, debate y uso del concepto en cuando a la pedagogía social, uno teórico del bienestar y otro teórico de la educación, y a ambos se les da importancia a la hora de la construcción de teoría.

5. Metodología y técnicas prácticas

Ni en Finlandia ni en Suecia la pedagogía social es considerada como el estudio de unos métodos y técnicas particulares. Más bien se ve como un modo de pensar que reúne las perspectivas social y educativa (Eriksson, 2006). Como actividad educativa encargada de responder a las necesidades sociales de la gente y de defender el desarrollo social, la práctica de la pedagogía social se tiene por una acción creativa. Desde este punto de vista, iniciativas pedagógicas como las pedagogías de Freinet y Korczak, el teatro participativo, la educación de aventura e innovaciones pedagógicas similares, además de terapias creativas como la música o el arte, son consideradas beneficiosas para las actividades de la pedagogía social.

El concepto de animación sociocultural ha sido adoptado por varios investigadores finlandeses que lo consideran el ejemplo de la manera de pensar de la pedagogía social (v.gr. Kurki, 2000); se han llevado a cabo esfuerzos por aplicar las ideas de la animación sociocultural al trabajo educativo en diferentes contextos sociales, por ejemplo en la cárcel (Kurki, Kurki-Suutarinen & Taruvuori, 2010) y en el trabajo con jóvenes que viven en ambientes violentos (Ryynänen, 2011). La animación sociocultural se toma normalmente por una manera de abordar la actividad de

niques, but it provides a way of thinking in which social and educational perspectives and interests meet (e.g. Hämäläinen & Nivala 2015). In this sense, it is more about theoretical orientation in terms of conceptual approaches than particular methods and techniques. In Finland, for example, conceptual basis for family work in child welfare has been constructed on the basis of the everyday life oriented approach of social pedagogy developed by the German scholar Hans Thiersh (Hovi-Pulsa, 2011).

Some country-specific thematic emphases can mostly be explained by different social situations. In the Swedish debate on social pedagogy, for example, immigration issues have got a lot of attention, much more than in Finland, and social pedagogy has been seen a relevant theoretical framework for educational programs promoting social integration of immigrants (Eriksson, 2010; Wiman & Palmroth, 2010). The reason for this, in its simplicity, is that historically the number of immigrants is manifold in Sweden in comparison to Finland. In any case, in both countries the practical function of social pedagogy is seen to deal with all kinds of social and psychosocial needs in all phases of life span in all kinds of educational and care institutions. It is about social-pedagogical know-how seeing to be relevant for working with people in different, sometimes very difficult life situations.

In both countries, generally speaking, social pedagogy is examined more as an educational mean for social integration than an approach addressing to addictions and corresponding psychosocial problems. Social pedagogical expertise and job area are mostly introduced in terms of educational work aiming to promote people's social integration and ability to take social action in different social contexts. Social pedagogical expertise is often conceptualized rather in terms of philosophical anthropology and social ethics than from the point of view of methodological know-how.

la pedagogía social y a veces, de manera poco común, estos dos conceptos han sido utilizados indistintamente como si fueran sinónimos. Al contrario, en Suecia la pedagogía social no se mezcla con otros conceptos, pero existen muchas actividades que pueden interpretarse como iniciativas de pedagogía social aunque no se les dé ese nombre, al igual que ocurre en Finlandia. En ambos países muchos profesionales de la pedagogía social y muchos investigadores utilizan métodos en un nivel más estructural, tales como el desarrollo comunitario y el trabajo comunitario, importantes para la pedagogía social (Eriksson, 2006).

En cuanto al concepto de pedagogía social como base teórica para muchos tipos de empleos educativos y asistenciales en contextos diferentes, no tiene sentido definir ningún método o técnica como particularmente específica de la pedagogía social. Los deberes y funciones de las actividades educativas y asistenciales varían según el contexto y grupo de clientes. Desde este punto de vista la pedagogía social no ofrece ningún método ni técnica específicos, pero proporciona una manera de pensar en la que las perspectivas sociales y educativas se encuentran con los intereses (v.gr. Hämäläinen & Nivala, 2015). En este sentido, se trata más de una orientación teórica en materia de enfoques conceptuales que de una metodología concreta. En Finlandia, por ejemplo, la base conceptual para el trabajo asistencia familiar en cuanto al bienestar infantil se ha desarrollado sobre la base de una manera de abordar la pedagogía social orientada a prestar más atención a la vida diaria y desarrollada por el alemán Hans Thiersh (Hovi-Pulsa, 2011).

Algunos esfuerzos temáticos específicos en cada país pueden explicarse según diferentes situaciones sociales. En el debate sueco acerca de la pedagogía social, por ejemplo, se les presta mucha atención a los asuntos relacionados con la inmigración, mucha más que en Finlandia, y la pedagogía social ha sido considerada como un marco teórico relevante para programas de educación que promueven la integración social de los inmigrantes (Eriksson, 2010; Wiman & Palmroth, 2010). La razón de esta diferencia es tan simple como que históricamente los inmigrantes han sido muy numerosos en Suecia en comparación con Finlandia. En cualquier caso, en ambos países la función práctica de la pedagogía social se ocupa de lidiar con todas las necesidades sociales y psicosociales en cada fase de la vida en la variedad de instituciones educa-

6. Professionalization

In Finland, social pedagogy is not developed as a knowledge basis or a branch of studies for one profession only, but rather as a discipline which contributes widely to the professional activities of different professional groups dealing with people's social needs and social relationships (Hämäläinen 2014b). All occupations that concern the promotion of human development in different social contexts are seen to benefit from social pedagogy. This is also true in Sweden, but apart from this, there is a special education program for social pedagogues at some folk high schools. They offer a two-year education in social pedagogy at the post-secondary level but not at the university level. After this education, the students are called social pedagogues, and they work mostly in different institutions for youth or drug addicts.

Professional boundaries and titles, both in the fields of education and care, change in the course of time. In Finland, the title 'social educator' ('sosiaalikasvattaja') has been used from the 1920s to the 1990s, but this title is not in use anymore. In spite of the semantic resemblance, this occupation was not based on social pedagogical theory and did not contribute to social pedagogical theory building. In the 1990s, it was replaced by the title of 'social counselor' ('sosiaaliohjaaja') when it was merged with two other titles, and new study programs of 'socionom' were established in the process of establishing universities of applied sciences in Finland beside the research universities within the system of higher education.

In general, most of the study programs of 'socionom'/'social counselor' in the Finnish universities of applied sciences are influenced, more or less, by the concept of social pedagogy and social pedagogy is seen as an important part of the professional practice (Semi, 2006). The occupational space of 'socionoms'/'social counselors' is seen to be wide, covering the whole life span from child care to elderly care activities. In the Law of Early Education, studies in social pedagogy have been decreed as imperative for those 'socionoms' who work in kindergartens in tasks of kindergarten teachers. At present (summer 2015), this law is being reformed and it is not clear how the position of 'socionoms' will be de-

tivas y asistenciales. En definitiva el conocimiento en pedagogía social se considera relevante para el trabajo con la gente en situaciones diferentes y a veces muy complicadas.

En ambos países, en términos generales, la pedagogía social se entiende más como un medio educativo para la integración social que como una manera de abordar las adicciones y sus correspondientes problemas psicosociales. La especialización en pedagogía social y su área de trabajo se utilizan en su mayoría en trabajo educativo con el fin de promover la integración social de la gente y la habilidad de tomar medidas sociales en diferentes contextos sociales. El conocimiento de la pedagogía social a menudo se conceptualiza más como antropología filosófica y ética social que como un programa metodológico concreto.

6. Profesionalización

En Finlandia, la pedagogía social no se desarrolla como una base de conocimientos o una rama de estudios para una profesión en concreto, sino que es establecida como una disciplina que contribuye ampliamente a variadas actividades profesionales de distintos grupos profesionales, todos relacionados con la asistencia a necesidades o relaciones sociales (Hämäläinen, 2014b). Todas aquellas ocupaciones encargadas de la promoción del desarrollo humano en diferentes contextos sociales se benefician de la pedagogía social. Esto también ocurre en Suecia, pero además, existe allí un programa de educación especial para pedagogos sociales en universidades populares. Ofrecen una enseñanza de dos años de duración en pedagogía social en un nivel postsecundario, aunque no a nivel universitario. Tras estos años de enseñanza, los estudiantes son denominados pedagogos sociales, y trabajan en su mayoría en instituciones varias dedicadas a los jóvenes o a los drogodependientes.

Los límites profesionales y los títulos, tanto en el campo educativo como en el asistencial, cambian con el paso del tiempo. En Finlandia, el título de 'educador social' ('sosiaalikasvattaja') se ha utilizado desde la década de los años veinte hasta la de los noventa, pero hoy día ya no se utiliza. A pesar del parecido semántico, esta ocupación no se basaba en la teoría de la pedagogía social y no contribuía a la construcción de teoría de la misma. En los noventa este término fue sustituido por el de 'consejero social' ('sosiaaliohjaaja'),

fined. There are significant trade and higher education political tensions around this question because kindergarten teachers are educated by research universities and 'socionoms' are educated at universities of applied sciences, both at the bachelor level.

In Sweden, the term 'socionom' is used as an exam title of social worker. Earlier, social pedagogy was a specialization in this education program but not anymore. The system of universities of applied sciences has not been established in Sweden in the same sense as in Finland. In Sweden, there is a system of higher vocational education ('yrkeshögskola') which provides courses in social pedagogy, but these courses are taught in the folk high schools ('folkhögskola'). These courses or programs combine theoretical and practical studies in close cooperation with different employers being offered in fields where there exists an explicit demand for competence. It is interesting that one part of the society (institutes of higher vocational education) thinks that there is a lack of competence in this field connected to social pedagogy, while another part (the universities) do not seem to be aware of the "problem". In the long run, it can be difficult to connect a professional education with research and development in the field.

Unlike Sweden, the title 'social pedagogue' has never been used in Finland. In addition to the 'socionom' degree, the degree of 'community pedagogue' ('yhteisöpedagogi') was also established in the 1990s as a distinct study in the frame of the universities of applied sciences. The studies for this profession have been influenced by and benefited from theoretical debates on the concept of social pedagogy. The professional fields are mostly defined in terms of youth education, especially youth work in general but also employment in children's and youth homes and corresponding social institutes. (Hämäläinen, 2014b).

In Sweden, the title 'social pedagogue' was mainly used as a professional title in the 1950s and 1960s for people working with children in need. Later it has also been used for professionals working with other groups in problematic life situations in need of social support. The concept covers the whole life span, not only children and

que había fusionado otros dos títulos. Se establecieron nuevos programas de estudio denominados 'socionom' en el proceso de establecimiento de las universidades de ciencias aplicadas en Finlandia junto a universidades de investigación dentro del sistema de educación superior.

En general, la mayoría de los programas de estudio del título de 'socionom' / consejero social en las universidades finlandesas de ciencias aplicadas han estado influenciadas, más o menos, por el concepto de pedagogía social, y ésta ha sido considerada una parte importante de la práctica profesional (Semi, 2006). El hueco profesional de los 'socionoms' o consejeros sociales es muy amplio, cubriendo actividades de asistencia social a personas de todas las edades. En la Ley de la Educación Preescolar, los estudios de pedagogía social han sido decretados como imperativos para esos 'socionoms' que trabajan como profesores de esta etapa de la educación infantil. Actualmente (en el verano de 2015), la ley está siendo reformada y no está clara todavía cómo será definida la ocupación del 'socionom'. Existen significativas tensiones políticas alrededor de este asunto porque los profesores de preescolar están formados en las universidades de investigación mientras que los 'socionoms' lo están en las universidades de ciencias aplicadas, ambos a nivel de grado.

En Suecia, el término 'socionom' se utiliza como título de examen para los trabajadores sociales. Previamente la pedagogía social era una especialización en este programa educativo, pero eso no ocurre en la actualidad. El sistema de universidades de ciencias aplicadas no se ha establecido de igual modo en Suecia que en Finlandia. En Suecia existe un sistema de enseñanza profesional superior ('yrkeshögskola') que ofrece cursos de pedagogía social que se enseñan en las universidades populares ('folkhögskola'). Estos cursos o programas combinan estudios teóricos y prácticos en estrecha colaboración con diferentes empleadores y se ofrecen en campos donde existe una demanda explícita de competencia. Es interesante que una parte de la sociedad (los institutos de enseñanza profesional superior) piensa que existe una falta de competencia en este campo relacionado con la pedagogía social, mientras que otra (las universidades) no parece ser conscientes del problema. A largo plazo, puede ser difícil conectar la formación profesional con la investigación y el desarrollo en el campo.

young people. In Finland, social pedagogy has also been seen as covering the whole lifespan, although the title 'social pedagogue' has not been used. In Sweden, there is a lot of social pedagogical work going on in different fields even though social pedagogical education does not exist at the university level (e.g. Markström & Münger, 2004). In employment advertisements, you can often see that the employers want to employ social pedagogues. It is up to the employer to name the profession, but no commonly agreed definition of social pedagogy exists in Sweden. So you really cannot know what the employer wants from an employee when looking to hire a social pedagogue. But there seems to be some common understanding of social pedagogical work that includes work with people in need outside of the office.

In relation to social work both in Finland and Sweden social pedagogy has sometimes been viewed as a particular approach or paradigm of social work. In the past it has also been developed as a concentration of social work education but this educational structure has been dropped from social work programs in both countries. On the contrary, in both countries social pedagogy is widely introduced as a relevant framework for professional work with young people in different contexts in terms of youth education.

In Finland, social work education is located at traditional universities. The title 'social worker' is based on a Master's degree. At the end of 1990s and the beginning of the 2000s, social pedagogy was somehow developed in the context of social work education. But at the same time, it was seen as an independent discipline that includes not only social work but also the much broader occupational fields of educational and social affairs. In Finland and Sweden, social pedagogy has not been identified with social work, as it is in some other countries. In Finland, there have not been real attempts to create a single social pedagogical profession, as there has been in Sweden.

Generally speaking, in both countries, social pedagogy is viewed as a science and a research-based discipline connecting social and educational theories. In Finland, it has been more developed in the academic field and in Sweden in

A diferencia de Suecia, el título de 'pedagogo social' nunca ha sido utilizado en Finlandia. Además del título de los 'socionoms', se estableció también el de 'pedagogo comunitario' ('yhteisöpedagogi') en la década de los noventa como un estudio distinto en el marco de las universidades de ciencias aplicadas. Los estudios de esta profesión han estado influenciados por los debates teóricos sobre el concepto de pedagogía social, de los que además se han beneficiado. Los campos profesionales se definen principalmente en materia de educación juvenil, especialmente en empleo juvenil en general pero también en empleo en hogares de niños y jóvenes y en sus respectivas instituciones sociales (Hämäläinen, 2014b).

En Suecia, el título de 'pedagogo social' fue utilizado principalmente como título profesional en las décadas de los cincuenta y sesenta, y se referían a aquellos que trabajaban con niños con necesidades. Más tarde también ha sido utilizado por profesionales que trabajan con otros grupos que sufren situaciones problemáticas en sus vidas y necesitan apoyo social. El concepto cubre todas las etapas de la vida, no únicamente niños y jóvenes. En Finlandia, la pedagogía social también ha cubierto todas las etapas de la vida, aunque el título de 'pedagogo social' no ha sido utilizado. En Suecia, existe mucho trabajo en pedagogía social llevado a cabo en diferentes campos a pesar de que la formación en pedagogía social no existe a nivel universitario (v.gr. Markström & Münger, 2004). En las ofertas de empleo, puede verse a menudo que se buscan pedagogos sociales, pero utilizar esta denominación en realidad depende de la elección del empleador, ya que no existe una definición comúnmente acordada de pedagogía social en Suecia. De modo que no se puede saber realmente qué busca el empleador de un aspirante al puesto cuando quiere contratar a un pedagogo social, aunque existe una comprensión del trabajo de pedagogía social que incluye el trabajo con gente en necesidad.

En relación a la asistencia social en Finlandia y Suecia la pedagogía social a veces ha sido entendida como un acercamiento particular a la misma. Fue desarrollada en el pasado como una concentración de educación del trabajo social pero esta estructura educativa se ha eliminado de los programas de asistencia social en ambos países. Por el contrario, en ambos países la pedagogía social está ampliamente establecida como un marco relevante para el trabajo profesional

the practical field. It is hard to find the reasons for this. It can be related to the different orientations and strategies of the key players in social pedagogical theory building and policy-making, and also to some systemic and cultural factors. In any case, it is a question of different emphases in the activities concerning the development of social pedagogy as an occupational practice. It may be somehow related to differences between Finnish and Swedish higher education policies as well as between professional organizations of education and welfare.

7. Future prospects

In Sweden, several teachers and researchers are talking about a crisis in social pedagogy, at least in the educational field. At the university level, most of the education related to social professions has disappeared in recent years, perhaps as a result of official educational policy that requires general educational programs for social workers. In that system, it is not possible to specialize in social pedagogy, for example. There are only a few courses left dealing with social pedagogical thinking and acting. (The exception is the bachelor exam in social work with a specialization

con jóvenes en diversos contextos en materia de educación juvenil.

En Finlandia, la educación del trabajo social se localiza en las universidades. El título de 'asistente social' se basa en un título de máster. Entre finales de los noventa y principios del siglo XX la pedagogía social fue de alguna manera desarrollada en el contexto de la educación de trabajo social. Pero al mismo tiempo, se ha visto como una disciplina independiente que incluye no solo trabajo social sino también los más amplios sectores ocupacionales de asuntos sociales y educativos. En Finlandia y Suecia, la pedagogía social no ha sido identificada con el trabajo social, tal y como ha ocurrido en otros países. En Finlandia, no se han llevado a cabo intentos reales de crear ni una sola profesión de pedagogía social, como sí ha ocurrido en Suecia.

En general, en ambos países, la pedagogía social está vista como una ciencia y una disciplina de investigación que conecta las teorías sociales con las educacionales. En Finlandia, ha existido más desarrollo en el campo académico y en Suecia en el campo práctico. Es difícil explicar el porqué de esta diferencia, pero podría deberse a las diferentes orientaciones y estrategias de los agentes clave en la construcción de teoría de la pedagogía social, y también a algunos factores sistémicos y culturales. En cualquier caso, es cuestión de diferentes énfasis en las actividades referentes al desarrollo de la pedagogía social como práctica laboral. Puede estar relacionado de alguna manera con las diferencias entre las políticas de educación superior finlandesas y suecas, además de las diferencias entre organizaciones profesionales de educación y bienestar.

7. Perspectivas de futuro

En Suecia, varios profesores e investigadores hablan de una crisis de la pedagogía social, al menos en el campo educativo. A nivel universitario, la mayoría de la enseñanza relacionada con las profesiones sociales ha desaparecido recientemente, quizás como resultado de una política de educación oficial que requiere programas de educación general para asistentes sociales. De este modo, no es posible especializarse en pedagogía social, por ejemplo. Quedan muy pocos cursos sobre el pensamiento y la actuación de la pedagogía social. (La excepción es el examen de licenciatura en asistencia social con la especialización en pe-

in social pedagogy). Some of these courses do not even have the concept or phrase *social pedagogy* in the name of the course.

Another problem at the university level in Sweden is that it is difficult to develop teachers and researchers of social pedagogy. Generally speaking, the group of academics interested in social pedagogy in Sweden consists mostly of relatively old persons. It is also a group that in some sense has failed in recruiting younger talent with an interest in social pedagogy. And of course the less educational opportunities for students to be introduced to social pedagogy, the more difficult it becomes to engage new prospective social pedagogical teachers and researchers. In Finland, there seems to be more opportunities for creating continuity in the academic context, but not without problems because social pedagogy as an academic field is very small.

In Sweden, in one education field –the higher vocational education at the folk high schools– social-pedagogical education programs are expanding and developing, which can be seen as an important positive sign for the future. Anyway, in order to maintain high quality, education must be linked to research in the area, which can become increasingly difficult the more social pedagogy is phased out at the universities. In Finland, on its part, it would make sense to develop more precisely defined applications in terms of the practice field of social-pedagogical know-how in order to strengthen the position of social pedagogy in society.

Because social pedagogy is not acknowledged as a discipline in Sweden, its development and survival depend essentially on researchers' and teachers' "voluntary" engagement in collaborative work. This actually is going on in Sweden right now in 2015. A network of teachers (at all levels), researchers and practitioners has been established. The purpose in a long run is to strengthen the social pedagogical perspective in research and the practical and education fields in Sweden. In Finland, the Finnish Society of Social Pedagogy, established already in 1999, aims at very similar goals. This society has the status of a learned society, and it publishes a scientific journal, the Finnish Yearbook of Social Pedagogy.

dagogía social). Algunos de esos cursos ni siquiera contienen en sus títulos el concepto o la frase de pedagogía social.

Otro problema a nivel universitario en Suecia es que es difícil formar a profesores o investigadores en pedagogía social. En general, el grupo de estudiosos interesados en pedagogía social en Suecia consiste en personas mayores en su mayoría. También se trata de un grupo que en cierto sentido ha fallado en la misión de reclutar jóvenes talentos con interés en la pedagogía social. Y por supuesto cuantas menos oportunidades tienen los estudiantes para introducirse en la pedagogía, más difícil es conseguir nuevos profesores o investigadores comprometidos. En Finlandia, parece que existen más oportunidades de crear continuidad en el contexto universitario, aunque no están exentas de problemas, ya que la pedagogía social supone un campo muy reducido.

En Suecia, en un ámbito educativo –la formación profesional superior en las universidades populares– los programas de educación en pedagogía social se están expandiendo y desarrollando, situación que puede ser vista como una señal positiva de cara al futuro. De todas maneras, con el fin de mantener una alta calidad, la educación debe estar vinculada con la investigación en el campo, lo que puede llegar a ser progresivamente más difícil con la exclusión gradual de la pedagogía social de las universidades. En Finlandia, por su parte, tendría sentido desarrollar aplicaciones más precisamente definidas en materia del campo práctico de los conocimientos de la pedagogía social con el fin de fortalecer la posición de la pedagogía social en la sociedad.

Debido a que la pedagogía social no está reconocida como disciplina en Suecia, su desarrollo y supervivencia dependen esencialmente del compromiso voluntario de los investigadores y profesores en un trabajo colaborativo. Esto es en efecto lo que está ocurriendo en Suecia hoy día en 2015: se ha establecido una red de profesores (de todos los niveles), investigadores y distintos profesionales. El propósito a largo plazo es fortalecer la perspectiva de la pedagogía social en la investigación y en las prácticas y campos de educación en Suecia. En Finlandia, la Sociedad Finlandesa de Pedagogía Social (Finnish Society of Social Pedagogy), fundada en 1999, pretende objetivos similares. Esta Sociedad tiene el estatus de una sociedad científica, y publica una revista científica, el Anua-

So far in Finland and Sweden, social-pedagogical know-how has not found a clear position in their welfare systems. These welfare systems are strongly shaped by merchant trends. Obviously in both countries the future of social-pedagogical know-how depends decisively on its capability to be implemented in the modern welfare market. The provision of relevant social-pedagogical know-how through adequate research and education is a necessary precondition for successes.

8. Conclusions

Social pedagogy is said to be sensitive to societal trends, following and being shaped by the development of, for instance, social policy (Eriksson, 2006). Sweden and Finland are two countries that in many respects have similar welfare systems, and similar trends could be detected in the two countries. Despite this, we can see differences in the development of social pedagogy, the forms social pedagogy adopts, and the expression it takes. In this article, we have noted some of these differences but have also pointed out phenomena that are similar.

The differences concern the history of social pedagogy, the education, the profession and the research. In Sweden, the historical roots of social pedagogy are to some extent broader, since they lean on three different sources: German social philosophy, Latin American pedagogy and the historical American social work represented by leading figures such as Paul Natorp, Paulo Freire and Jane Addams. In Finland, two of these - the German and the Latin American - are the strongest. The Finnish debate and theory-building are significantly influenced by the Spanish tradition. There is also a difference in how big an impact the historical roots have on contemporary understanding of social pedagogy. In Sweden today, not much attention is paid to historical roots. There is rather an attempt to connect modern or maybe postmodern theories to an understanding of social pedagogy (e.g. social constructivism and social capital); and as a result, the old historical

rio Finlandés de Pedagogía Social (Finnish Yearbook of Social Pedagogy).

Hasta ahora en Finlandia y Suecia, los conocimientos de pedagogía social no han encontrado una posición clara en su sistema de bienestar. Estos sistemas de bienestar están firmemente modelados por las tendencias de mercado. Obviamente en ambos países el futuro de la pedagogía social depende decisivamente de su capacidad de ser puesta en marcha en el mercado de bienestar actual. La provisión de una pedagogía social relevante a través de una investigación y educación adecuadas es una condición previa necesaria para el éxito.

8. Conclusiones

La pedagogía social se dice que está condicionada por las tendencias sociales, siendo modelada por el desarrollo de, por ejemplo, la política social (Eriksson, 2006). Suecia y Finlandia son dos países que disponen en muchos aspectos de sistemas de bienestar similares, y en consecuencia se detectan tendencias similares en ambos países. A pesar de esto, podemos identificar ciertas diferencias en el desarrollo de la pedagogía social, en las maneras que adopta y en la expresión que toma. En este artículo, hemos observado varias de estas diferencias pero también hemos destacado las características que tienen en común.

Las diferencias se encuentran en la historia de la pedagogía social, la educación, la profesión y la investigación. En Suecia, las raíces históricas de la pedagogía social son hasta cierto punto más amplias, ya que se apoyan en tres fuentes: la filosofía social alemana, la pedagogía latinoamericana y el trabajo social histórico americano, fuentes representadas por las figuras de Paul Natorp, Paulo Freire y Jane Addams. En Finlandia, dos de estas tres, la alemana y la latinoamericana, son las que tienen más fuerza. El debate finlandés y la construcción de teoría están influenciadas de manera significativa por la tradición española. Existe además una diferencia en el gran impacto que las raíces históricas tienen en la interpretación actual de la pedagogía social. En Suecia hoy día no se presta mucha atención a las raíces históricas. En realidad se prefiere conectar la interpretación de la pedagogía social con las teorías modernas o mejor dicho post-modernas (v.gr. el constructivismo social y el capital social); y como resultado, las raíces históricas han

roots have lost importance in the contemporary understanding of social pedagogy.

The education systems differ in Sweden and Finland. In Finland, social pedagogy has a stronger academic position since social pedagogy is a discipline, while in Sweden it is nearly invisible at the university level. At the higher vocational level, social pedagogy exists as a professional education in both countries. But at least in Sweden, this education lacks most of the necessary research connections. This makes the education vulnerable and the development of the social pedagogy as a study subject uncertain.

If the situation for education is stronger in Finland, the position of the profession social pedagogue has a better situation in Sweden. In both countries social-pedagogical thinking is a starting point in many different social professions but in Finland these professions are seldom named social pedagogues while in Sweden it is common to employ social pedagogues. The tradition of employing social pedagogues in Sweden is long. Already in the early 1900s social pedagogues were employed at institutions for people in social needs. But today there exists no specific education related to this positions and what the employer really asks for when he want to employ a social pedagogue is not clear.

In Sweden there is a lot of research conducted that in different ways can be connected to social pedagogy. The research in Sweden could be characterized as a research *in* social pedagogy rather than research *on* social pedagogy as the case is in Finland. The Swedish research is concerned with descriptions and analysis of situations, processes and structures that create problems for the individuals or groups of people. Some researchers in Sweden are still occupied by the understandings of social pedagogy and questions about the history of ideas of social pedagogy. In this research some attempts to create a theory of social pedagogy could be seen.

Generally speaking, there are common theoretical foundations on which social pedagogy has been developed as an academic discipline and a branch of studies. The historical roots consist mostly of the same theoretical traditions, as well as the elements of theory-building and conception of social peda-

perdido importancia en la interpretación actual de la pedagogía social.

Los sistemas educativos difieren según el país. En Finlandia, la pedagogía social tiene una posición académica más importante ya que es considerada una disciplina, mientras que en Suecia es prácticamente invisible a nivel universitario. En cuanto a la formación superior más alta, la pedagogía social existe como formación profesional en ambos países, pero al menos en Suecia esta educación carece de la mayoría de conexiones de investigación. Esto hace que la educación sea vulnerable y el desarrollo de la pedagogía social una materia de estudio incierta.

Si la situación de la educación es más fuerte en Finlandia la posición de pedagogo social profesional ha tenido mejor situación en Suecia. En ambos países el pensamiento de la pedagogía social es un punto de partida en muchas profesiones diferentes. En Finlandia estas profesiones son raramente denominadas pedagogos sociales mientras que en Suecia es común denominarlas así. La tradición de dar empleo a los pedagogos sociales en Suecia es larga. Ya a principios del siglo pasado los pedagogos sociales eran empleados en instituciones para gente con necesidades sociales. Pero hoy no existe una enseñanza específica relacionada con estos puestos y lo que el empleador busca realmente cuando oferta un puesto de pedagogo social no está claro.

En Suecia mucha de la investigación que se realiza puede conectarse con la pedagogía social. La investigación en Suecia puede caracterizarse como investigación dentro de la pedagogía social más que investigación sobre pedagogía social en general como es el caso de Finlandia. La investigación sueca se encarga de las descripciones y análisis de situaciones, procesos y estructuras que crean problemas a los individuos y grupos de gente. Algunos investigadores en Suecia aún se ocupan de las interpretaciones de la pedagogía social y de las preguntas sobre la historia del pensamiento de la pedagogía social. En esta investigación pueden verse varios intentos de crear una teoría de la pedagogía social.

En términos generales, existen bases teóricas comunes sobre qué pedagogía social se ha desarrollado como disciplina académica y rama de estudios. Las raíces históricas consisten en su mayoría en las mismas tradiciones teóricas, además de elementos de construcción de teoría y concepción de la pe-

Table 1. The characteristics of social pedagogy in Finland and Sweden concerning historical roots, historical impact, theory-building, research, educational system, and profession

	Sweden	Finland
Historical roots	German tradition of social pedagogy. Latin American social pedagogy. American social work	German tradition of social pedagogy. Romance tradition of social pedagogy (Latin America + European Romance)
Historical impact today	Low	High
Theory-building	Hermeneutic-analytical. Critical-normative	Hermeneutic-analytical. Critical-normative
Research	In social pedagogy	On social pedagogy
Educational system	No education at the academic level. Education at the vocational level	Education at the academic level. Education at the vocational level
Profession	Social pedagogues	Multi-professional concept of social pedagogy instead of one profession

gogy. An important distinguishing factor seems to be the position of social pedagogy in the academic community. Due to the fact that social pedagogy has not been acknowledged as an academic discipline in Sweden, its future as a field of practice is also at stake. In Finland, in contrast, the position of social pedagogy as an academic discipline is at risk as a result of the fact that the social-pedagogical know-how produced in academic education has not found an acknowledged place in the field's practice.

Table 1 presents some of the main findings of similarities and differences in the characteristics of social pedagogy in Finland and Sweden concerning historical roots, theoretical foundations, and professional and academic standing.

Some similarities in social pedagogy in Finland and Sweden have been elucidated in this article.

Tabla 1. Las características de la pedagogía social en Finlandia y en Suecia se ocupan de raíces históricas, impacto histórico, construcción de teoría, investigación, sistema educativo y profesión

	Suecia	Finlandia
Raíces históricas	Tradición alemana de la pedagogía social. Pedagogía social latinoamericana. Trabajo social estadounidense	Tradición de la pedagogía social alemana. Tradición románica de la pedagogía social (Latinoamericana + románica europea)
Impacto histórico actual	Bajo	Alto
Construcción teórica	Hermenéutica-analítica. Crítica-normativa	Hermenéutica-analítica Crítica-normativa
Investigación	Dentro de la pedagogía social	Acerca de la pedagogía social
Sistema educativo	Sin enseñanza a nivel universitario. Enseñanza a nivel profesional	Enseñanza a nivel universitario. Enseñanza a nivel profesional
Profesión	Pedagogos sociales	Concepto multiprofesional de pedagogía social en lugar de una única profesión

dagogía social. Un factor distinguible e importante parece ser la posición de la pedagogía social en la comunidad académica. Debido al hecho de que la pedagogía social no ha sido reconocida como disciplina académica en Suecia, su futuro como campo de práctica también está en juego. En Finlandia, al contrario, la posición de la pedagogía social como disciplina académica está en riesgo como resultado del hecho de que el conocimiento sobre pedagogía social producido en la enseñanza académica no ha encontrado un sitio reconocido en el campo de práctica.

El cuadro 1 representa algunos de los mayores descubrimientos de las semejanzas y diferencias en las características de la pedagogía social en Finlandia y Suecia referentes a raíces históricas, bases teóricas, y categoría académica y profesional.

In both countries, social pedagogy is a very small subject, at least at the university level, and just a handful of researchers are connected to the area. This means that the academic future for social pedagogy is at risk and social pedagogy can be described as threatened.

In both countries, social pedagogy has become a concept that concerns individual and groups in many different situations. It is a concept that deals with the whole life-span. Earlier, at least in Sweden, it was connected with children and youth, but today it is used in analyses concerning young, adult and elderly people. In both countries, social pedagogy is also a concept that deals with peoples' active participation in community life and as citizens. In both countries, it is thought that social pedagogy is not a method but rather a way of thinking in which educational and social perspectives are combined.

Both in Finland and Sweden the nature of social-pedagogical thinking and action has been interpreted both in terms of a general and a special theory of education. As a general theory of education it has been introduced as a combination of educational and social theory emphasizing the interrelationship between education, society and social development. As a special theory of education, social pedagogy is viewed as an education-based helping activity from the point of view of people's special social and educational needs. Community is seen as the basic context of education in both lines of thought and the interconnection of general and special educational elements are emphasized in theory and practice. In this sense, the understanding of social pedagogy is grounded on community-centered social ontology in both countries.

Algunas semejanzas en la pedagogía social de Finlandia y Suecia se han explicado en este artículo. En ambos países, la pedagogía social es un asunto menor, a menos a nivel universitario, y únicamente un puñado de investigadores están relacionados con dicha área. Esto significa que el futuro académico de la pedagogía social está en riesgo y la pedagogía social puede ser declarada en amenaza.

En ambos países, la pedagogía social se ha convertido en un concepto que se preocupa de los individuos y de los grupos en diferentes situaciones. Es un concepto que lidia con todas las etapas de la vida. Previamente, al menos en Suecia, estaba relacionada con niños y jóvenes, pero hoy día se usa en análisis que hacen referencia a jóvenes, adultos y mayores. En ambos países, la pedagogía social es un concepto que se enfrenta con la participación activa de la gente en la vida de la comunidad y como ciudadanos. En ambos países, se piensa que la pedagogía social no es un método sino una manera de pensar en la que las perspectivas educativa y social se combinan.

Tanto en Finlandia como en Suecia, la naturaleza del pensamiento y la acción de la pedagogía social han sido interpretadas ambas en materia de una teoría de la educación general y especial. Como teoría general de la educación ha sido presentada como combinación de teorías educativas y sociales enfatizando la interrelación existente entre la educación, la sociedad y el desarrollo social. Como teoría especial de la educación, la pedagogía social es vista como basada en la educación y como ayuda para la actividad desde el punto de vista de las necesidades especiales sociales y educativas de la gente. La comunidad se ve como el contexto base de la educación en ambas líneas de pensamiento y como la interconexión de los elementos educativos especiales y generales son enfatizados en la teoría y en la práctica. En este sentido, la interpretación de la pedagogía social se basa en la ontología social centrada en la comunidad en ambos países.

BIBLIOGRAFÍA /REFERENCES

- Brydon, K. (2012). Promoting diversity or confirming hegemony? In search of new insights for social work. *International Social Work*, 55 (2), 155-167.
- Erath, P. (2012). *Sozialarbeit in Europa. Fachliche Dialoge und transnationale Entwicklungen*. Stuttgart: Kohlhammer. [Social Work in Europe. Technical Dialogues and Transnational Developments].
- Eriksson, L. (2006). "Socialpedagoger utan gränser" - en studie om socialpedagogiska innebörder. Linköping: Skapande vetande nr 47.
- Eriksson, L., & Winman, T. (2010). *Learning to Fly. Social Pedagogy in a Contemporary Society*. Gothenburg: Daidalos.
- Eriksson, L. (2011). Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal*, 46 (4), 403-420.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from Northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14 (2), 165-182.
- Eriksson, L., & Markström, A. (2009). Social pedagogy in a Swedish context. In Kornbeck, Jacob & Rosendal Jensen, Niels (eds.) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Vol VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Eriksson, L., Nilsson, G., & Svensson, L. A. (eds.) (2013). *Gemenskaper. Socialpedagogiska perspektiv*. Göteborg: Daidalos. [Communities. A Social pedagogical perspective].
- Gustavsson, A., Hermansson, H., & Hämäläinen, J. (eds.) (2003). *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Gothenburg: Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2012a). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualizations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 3-16.
- Hämäläinen, J. (2012b). Social pedagogy in Finland. *Criminology & Social Integration Journal*, 20 (1), 95-104.
- Hämäläinen, J. (2014a). Comparative research in social work: methodological considerations using the 'diachronic-synchronic' distinction in linguistics. *European Journal of Social Work*. 17 (2), 192-205.
- Hämäläinen, J. (2014b). Developing social pedagogy as an academic discipline and professional practice: Learning from the Finnish Experience. *Journal of the Research on Lifelong Learning and Career Education*, 10, 53-68.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*. 45 (3). 1022-1038 .doi: 10.1093/bjsw/bct174.
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Vol VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Koskenniemi, M. (1952). *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava. [Social education in school].
- Kurki, L. (2000). *Sosikulttuurinen inostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. [Socio-cultural animation. Pedagogy of change]
- Kurki, L. (2002). *Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: SoPhi. [Person and community. Personalistic social pedagogy]
- Kurki, L., Kurki-Suutarinen, M., & Taruvuori, K. (2010). *Muurien sisällä: sosiokulttuurinen innostaminen vankilassa*. Tampere: Tampere University Press. [Inside the walls: socio cultural animation in prison]
- Lorenz, W. (2004). *Towards a European Paradigm of Social Work - Studies in the history of modes of social work and social policy in Europe. Inaugural dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (DPhil) an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden*. Retrieved from <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Dresden/Lorenz2005.pdf>

- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38 (4), 624-644.
- Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur. [Social pedagogy. Integration and inclusion in the modern society].
- Markström, A-M., & Münger, A-C. (2010). Socialpedagogiska institutioner för barn i tid och rum. In L. Eriksson, H-E. Hermansson & A-C. Münger (Eds.). *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB. [Socio-pedagogical Institutions for Children in Time and Space]
- Meeuwisse, A., & Swärd, H. (2007). Cross-national comparisons of social work – a question of initial assumptions and levels of analysis. *European Journal of Social Work*. 10 (4), 481-496.
- Nieminen, A. (1955). *Mitä on sosiaalipolitiikka?* Porvoo: [What is social policy?].
- Niemelä, S. (2011). *Sivistymisen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Snellman-instituutin A-sarja 25/2011*. Kuopio. [Formation. Need for and the Pedagogy and Policy of formation in the Scandinavian tradition of popular education].
- Nivala, E. (2008). *Sosiaalipedagoginen kansalaiskasvatus globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa*. Unpublished manuscript of Doctoral Dissertation. University of Kuopio. [Social-pedagogical citizenship education in welfare society of the era of globalization].
- Payne, M. (2014). European social works and their identities. *ERIS Web Journal*, 5 (2), 2-14.
- Ronby, A. (1982). *Socialarbetets förklaringsmodeller*. Stockholm: Liber.
- Semi, E. (2006). Sosiaalialan ja sosiaalipedagogiikan yhteys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa. *Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 13*. Helsinki. [Connection between social field and social pedagogy in the study programs for social sector at universities of applied sciences]
- Winman, T., & Palmroth, K. (2010). Social pedagogy in Swedish folk high school. . In L. Eriksson & T. Winman (Eds.). *Learning to fly. Social pedagogy in a contemporary society*. Gothenburg: Daidalos.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2016). Social Pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 71-93. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.05

Fecha de recepción del artículo / received date: 14.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 27.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Juha Hämäläinen. University of Eastern Finland, Department of Social Sciences (Kuopio campus), P. O. Box. 1627, FIN-70211 Kuopio, Finland. Dirección de correo/e-mail: juha.hamalainen@uef.fi

Lisbeth Eriksson. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet, 581 83 Linköping. Dirección de correo/e-mail: lisbeth.eriksson@liu.se

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Juha Hämäläinen. PhD (Soc.Sc.), is Professor of Social Work, especially Social Pedagogy, and Head of the Department of Social Sciences at the University of Eastern Finland. His research and teaching interests are in the history of ideas of social pedagogy and social work; ethical and theoretical issues in social pedagogy and social work; cross-national comparative analysis; child welfare, youth, and parenthood research.

Lisbeth Eriksson. PhD (Pedagogy/Learning.), Associate professor in Pedagogy/Learning in Linköping University, Sweden.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN URUGUAY

CURRENT SITUATION OF THE SOCIAL PEDAGOGY IN URUGUAY

SITUAÇÃO ATUAL DA PEDAGOGIA SOCIAL NO URUGUAI

Jorge Camors

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, CENFORES (URUGUAY)

RESUMEN: El presente artículo da cuenta de una línea de investigación documental sobre la realidad educativa nacional y el desarrollo de la educación y de la pedagogía, social, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en Uruguay.

Una concepción sobre la educación en sentido amplio y profundo, en base a los desarrollos teóricos que surgen en el Informe Faure de 1972, ampliados luego en el Informe Delors de 1996 y los conceptos de educación para todos a lo largo de la vida y que consideramos muy relevantes los aportes de la educación social y la perspectiva de la pedagogía social para repensar y profundizar la educación y la pedagogía.

De acuerdo a la información y documentación relevada y analizada, hemos podido delinear hasta ahora, tres ejes, de diferente dimensión, que podrían dar cuenta, de la delimitación de nuestro objeto de estudio, en este caso, la Pedagogía Social en Uruguay.

El primero de los ejes es el componente “educativo” en el trabajo profesional de los Asistentes Sociales o Licenciados en Trabajo Social.

El segundo de los ejes, está ubicado en educación formal y precisamente en la escuela.

El tercero de los ejes está relacionado con la evolución en las concepciones educativas en las políticas sociales, particularmente a nivel de infancia y adolescencia y específicamente en el proceso desarrollado a partir de la creación de la figura profesional de Educador Social en Uruguay en 1989.

El trabajo estudia el estado de situación actualmente alcanzado y se detiene especialmente en el impulso que le ha dado a la consolidación de la Pedagogía Social los sucesos en torno al educador social y los desarrollos teóricos y metodológicos desde el Centro de Formación y Estudios (Cenfores), donde se desarrolla la primera etapa de la formación desde 1989 a 2011.

El trabajo finaliza con reflexiones y conclusiones en relación a la Pedagogía Social en Uruguay, que abren nuevas preguntas para la investigación y pistas para el desarrollo de la formación de los educadores sociales, de la Pedagogía Social, pero fundamentalmente para contribuir al proceso de cambio social y del papel que la educación puede jugar en ello.

PALABRAS CLAVE: Uruguay; política en educación; trabajadores sociales; educación social.

ABSTRACT: This paper shows a documentary research on the national educational reality and the development of education and Social Pedagogy at the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación of the University of the Republic, in Uruguay.

A conception of education in a comprehensive and deep sense, based on the theoretical developments arising in the Faure Report (1972) later expanded at the Delors Report (1996) and the concepts of education for everybody throughout life, that we consider social education's contributions as relevant and also the perspective of the social pedagogy to rethink and deepen into education and pedagogy.

According to the information and documentation relieved and analysed so far, we have produced three axes of different dimension, that could help us when establishing our object of study; Social Pedagogy in Uruguay.

The "educative" component of the professional work of the Social Workers or Social Assistants is the first axis.

The second axis is the formal education, more precisely at schools.

The third axis is related to developments in social policies' educational conception, particularly during childhood and adolescence, and specifically in the creation of the professional role of the Social Educator in Uruguay (1989).

This work explores the current situation and stops at the Social Pedagogy's consolidation point; what happens around the social work educator and the theoretical and methodological developments coming from the Studies and Training Centre when the first stage of training began from 1989 to 2011.

The paper finishes with reflections and conclusions related to Social Pedagogy in Uruguay, opening up new questions for research and tracking the development of the social educators' training in Social Pedagogy, but mainly that contribute to social change's process and the education's role on it.

KEYWORDS: Uruguay; politics in education; social workers; social education.

RESUMO: O presente artigo dá conta de uma linha de investigação documental sobre a realidade nacional e o desenvolvimento da educação e da pedagogia social na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidad de la República, em Uruguai.

Uma concepção sobre a educação em sentido amplo e profundo baseada nos desenvolvimentos teóricos que surgem no Informe Faure de 1972, ampliados logo no Informe Delors de 1996, e os conceitos de educação para todos ao longo da vida consideramos muito relevantes os aportes da educação social e a perspectiva da pedagogia social para repensar e aprofundar a educação e a pedagogia.

De acordo com a informação e a documentação relevada e analisada, podemos delinear, até agora, três eixos, de diferentes dimensões, que poderiam dar conta da delimitação do nosso objeto de estudo, neste caso, a Pedagogia Social no Uruguai.

O primeiro dos eixos é o componente "educativo" no trabalho profissional de Assistentes Sociais ou Licenciados em Trabalho Social.

O segundo eixo está localizado na educação formal e, precisamente, na escola.

O terceiro eixo está relacionado com a evolução das concepções educativas nas políticas sociais, particularmente ao nível de infância e adolescência e, especificamente, no processo desenvolvido a partir da criação da figura profissional de Educador Social, no Uruguai, em 1989.

O trabalho estuda o estado da situação atualmente alcançado e se detem, especialmente, no impulso dado pela consolidação da Pedagogia Social diante dos sucesos em torno do educador social e dos desenvolvimentos teóricos e metodológicos desde o Centro de Formação onde se realiza a primeira etapa de formação a partir de 1989 a 2011.

O trabalho finaliza com reflexões e conclusões em relação à Pedagogia Social no Uruguai que abrem novas perguntas para a investigação e postas para o desenvolvimento da formação de educadores sociais, da Pedagogia Social, mas fundamentalmente para contribuir com o processo de transformação social e o papel que a educação pode ocupar nele.

PALAVRAS-CHAVE: Uruguai; política em educação; trabalhadores sociais; educação primária.

1. ¿A qué le llamamos “Pedagogía Social” en Uruguay? Delimitando su objeto de estudio

Antecedentes

De acuerdo a la información y documentación relevada y analizada, hemos podido delinear hasta ahora, *tres ejes*, de diferente dimensión, que podrían dar cuenta de la delimitación de nuestro objeto de estudio, en este caso, la Pedagogía Social en Uruguay.

El trabajo social. *El primero de los ejes*, constituye un antecedente, que es necesario seguir investigando y que podría ilustrar acerca de algunos acontecimientos posteriores. Se trata del componente “educativo” en el trabajo profesional de los Asistentes Sociales o actuales Licenciados en Trabajo Social.

En el Plan de Estudios, a nivel académico, a partir de 1985, cuando se restablece la democracia en el país y se recupera la autonomía universitaria, se realizaban Talleres de Educación Popular para el trabajo a nivel comunitario de los futuros profesionales.

En 1957 se crea la Escuela Universitaria de Servicio Social que otorgaba el título de Asistente Social, en 1984 se crea la Universidad Católica que otorga el título de Licenciado en Servicio Social y en 1992 se crea la Facultad de Ciencias Sociales que pasa a otorgar el título de Licenciado en Trabajo Social.

Esto se puede explicar posiblemente con el sentido que “lo educativo” tenía, y de alguna manera algo conserva aún, en el perfil profesional del Servicio o Trabajo Social. En este sentido en el año 2013

1. What do we call “Social Pedagogy” in Uruguay? Defining its object of study

Background

According to the information and documentation relieved and analysed so far, we have produced three axes of different dimension, that could help us when establishing our object of study; Social pedagogy in Uruguay.

Social work. The first axis is a precedent, which should be still researched and that could give us information about subsequent events. It is the “educative” component in the professional work of current graduates in Social Work; social workers.

At an academic level, popular educational workshops for future professionals were developed at a community level from 1985, when democracy was restored and the university autonomy was recovered.

The Escuela Universitaria de Servicio Social offered in 1957 the degree of Social Worker. The Social Service degree awarded by the Catholic University was created in 1984 and in 1992 the Facultad de Ciencias Sociales was created offering a degree of Social Worker.

This may possibly be explained given the sense that “educative” had, and somehow the current professional social worker’s profile preserves it. In this sense, in 2013 the Association of Social Assistants of the Uruguay (ADASU) disseminated an An-

la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) difundía un Anteproyecto de Ley de Reglamentación del ejercicio de la profesión de Asistente Sociales Universitario y/o Licenciado en Trabajo Social, que en el artículo 3º dice: (los subrayados son nuestros)

“Considerase ámbitos de competencia para el ejercicio profesional la investigación y abordaje de las problemáticas sociales mediante la coordinación, el diagnóstico, diseño, ejecución, supervisión y evaluación de proyectos y programas; asesoría e intervención asistencia-socioeducativa, dirigidas a individuos, familias, grupos, organizaciones públicas o privadas, movimientos sociales y comunidades en el marco de las políticas sociales en el Uruguay; así como actividades de docencia, investigación y extensión académicas.

Por tanto, Trabajo Social se desenvuelve en diferentes áreas o campos laborales públicos o privados, tales como el jurídico, la salud, la vivienda, la infancia y adolescencia, la educación, el desarrollo social, entre otras. Es decir, en el marco de la defensa, promoción y garantía de los valores y principios de los Derechos Humanos.”

En la ex-Escuela Universitaria de Servicio Social, actualmente integrada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, antes de 1973, uno de los cursos que se dictó era sobre Pedagogía Social, y de acuerdo a la información consignada, el texto de Pablo Natorp integraba su bibliografía.

En síntesis, si bien será necesario profundizar la investigación documental en esta perspectiva, se percibe una formación de nivel universitario y una profesión que se propone incluir el análisis y la reflexión sobre “lo educativo”, apoyándose en la pedagogía en general y en la educación popular en particular; en definitiva, un perfil profesional que reivindica la intervención socioeducativa y la educación como parte de su área o campo laboral.

La educación escolar. *El segundo de los ejes*, lo venimos investigando a partir de los procesos de innovación y cambios que se han venido produciendo en la educación, a lo largo del siglo pasado, concretamente en la educación formal y precisamente en la escuela.

“El último cuarto del siglo XIX significó para el Uruguay la definición de un perfil nacional nítido con

teproyecto de Ley de Reglamentación of the Professional Exercise of University for Social Assistant and/or Graduated Social Worker, that states in article 3: (underlined by us)

“They are considered to be competent for a professional research and to face the social problems by coordination, diagnosis, design, implementation, monitoring and evaluation of projects and programs; advice and assistance socio-educational, aimed to individuals, families, groups, public or private organisations, social movements and communities within the social policies framework in Uruguay; as well as the teaching, research and academic extension activities.

Therefore, Social work focuses on several areas or career fields both public and private such legal, health, housing, children and adolescence, education, social development, among others. As to say, within the framework of defence, promotion and guarantee of the values and principles of Human Rights.”

In the former Social Service School, now integrated into the Facultad de Ciencias Sociales of the University of the Republic, previous to 1973, one of the issued courses was about Social Pedagogy, and according to the records given, Pablo Natorp’s text was part of its bibliography.

In summary, even if it will be necessary to deepen into the documentary research on this perspective, it is perceived as an university level training and a profession that aims to include an analysis and reflection on “educational”, relying on pedagogy in general and popular education in particular. In short, a professional profile that demands socio-educational intervention and education as part of its work field.

School education. The second axis is researched from innovative processes and changes occurred in education over the last century, mainly in formal education at school.

“The last quarter of the XIX Century defined the national profile of Uruguay, with a clear vision of colours related to the rest of Latin American countries” (Angione and others, 1987). On those years, a very important part of the Uruguayan education was conceived which will largely explain

tonalidades originales en relación a los demás países de América Latina” (Angione y otros, 1987). En estos años se gesta una base muy importante en la educación uruguaya que explicará en gran medida los principales aspectos fundacionales de las principales corrientes de pensamiento, con especial destaque en la primera mitad del siglo XX.

La consolidación del modo de producción capitalista asentado en la producción agropecuaria y en la exportación de materias primas, requería de un sistema político que garantizara una estabilidad en la vida social que trascendiera la estabilidad política de los gobiernos, que finalmente se logra a partir del fin de las confrontaciones políticas a través de las armas, en el año 1904. En este contexto se ubica la reforma educativa que consolidará la figura y el papel de los ciudadanos para el modelo de República que emergía.

La reforma educativa impulsada por José Pedro Varela, aprobada formalmente en 1877 tiene un impacto significativo en la escuela pública y efectos relevantes en otras dimensiones de la educación uruguaya, con una fuerte impronta en las tres décadas siguientes, hasta la reacción conservadora de los años 30’.

El desarrollo de las nuevas ideas pedagógicas se viabilizó en un contexto de fuerte confrontación ideológica entre corrientes liberales y conservadoras, arraigadas estas últimas en sectores de la Iglesia Católica, la prensa y asociaciones civiles.

Además de la ampliación de la cobertura de la enseñanza primaria a nivel nacional, de su proceso de institucionalización y del mejoramiento pedagógico que todo ello implicó, se creó en 1891 el Instituto de Sordomudos, en 1892 el primer Jardín de Infantes y en 1903 los primeros cursos para adultos. Corresponde destacar la significación que tuvo la supresión, en 1909, por ley de “toda enseñanza y práctica religiosa en las escuelas del Estado”, consolidando así el pensamiento liberal y progresista en los principales aspectos de la vida nacional en general y en la educación pública en particular.

Una mención especial, indicadora de la confrontación ideológica de la época y elemento integrador de la matriz fundacional del pensamiento pedagógico nacional, se refiere a la promoción de la educación mixta en la reforma educativa que impulsa J. P. Varela. Corresponde destacar la Conferencia dic-

the foundational aspects of the main schools of thoughts, particularly in the first half of the XXth Century.

The consolidation of the capitalist production method based on the agricultural production and the raw material’s exportation, (requiring a political system ensuring that social stability will come through governments stability) was finally achieved by ending the political confrontations with firearms in 1904. The educational reform that will strengthen the citizen’s role for the emerging Republic happened at that time.

The educational reform boosted by José Pedro Varela (finally adopted in 1877) has a significant effect on public school and on other dimensions of the Uruguayan education, in particular in the next three decades until the conservative reaction in the 30s.

The development of new pedagogical ideas was possible in a context of ideological confrontations by liberals and conservatives, those ones based on the Catholic Church, the press and civil associations.

A part from broadening the primary education at a national level, its institutionalisation process and the pedagogical improvement drove to the creation of the Deaf Institute (1891) and the first Jardín de Infantes (1892) and in 1903 the first courses for adults. It should be undefined, given the importance of the elimination in 1909 by law “of all religious studies and practices at state schools”, so that the liberal and progressive thinking on the main aspects of national life and on public education was consolidated.

The promotion by J.P. Varela of mixed education on the educational reform should be taken as indicative of the ideological confrontations and as an integrative element on the founding matrix of the pedagogical national thought. The conference at the University Club of 1869 on women political rights and the importance of promoting their education to match that of men should be noted.

“The predominant positivism will describe an era of radical transformations”, says Arturo Bentancour Díaz in a review for “Brief History of the University of the Republic” (2006) where he describes the conceptual progresses and the importance of the Ley Orgánica passed in 1885,

tada en el Club Universitario en 1869 acerca de los derechos políticos de la mujer y la importancia de promover su educación para ponerla a la misma altura intelectual que el hombre.

“El positivismo dominante signaría una etapa de radicales transformaciones” señala Arturo Bentancour Díaz en una reseña redactada para una “Breve historia de la Universidad de la República” en 2006, donde describe los avances conceptuales y la importancia de la Ley Orgánica aprobada en 1885, donde se desarrollaba la educación media y superior, como una expresión más del contexto y de ese tiempo.

Podemos decir que en esta primera etapa de la educación uruguaya, en seis décadas, se desarrolló un proceso de innovaciones progresistas sustentadas en un ideario liberal, en clara confrontación con las ideas conservadoras presentes en el escenario nacional.

Esta “matriz fundacional” de la educación pública uruguaya, tuvo efectos firmes y relevantes en las dos décadas posteriores. Superado el golpe de estado de 1933 y la nueva Constitución de 1934, se retoma el empuje liberal y progresista sustentado en el desarrollo económico del país, en base a la exportación de materias primas provenientes de la producción agropecuaria y el desarrollo de la industria nacional.

Los primeros efectos que percibimos en la educación son la separación en 1935 de los estudios preuniversitarios de la órbita de la Universidad de la República y la consolidación de la Enseñanza Secundaria. Asimismo en 1942 se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), retomando algunas ideas del pensamiento de Pedro Figari y continuado las actividades de la enseñanza industrial que se venía desarrollando en el país.

Un enfoque muy significativo de la pedagogía escolar estuvo centrado en la educación rural. Lo más significativo de la época está conformado por la experiencia innovadora de Jesualdo Sosa en la Escuela Rural Canteras del Riachuelo en el departamento de Colonia en el año 1935; las ideas pedagógicas de Agustín Ferreiro en el año 1937 y su propuesta de Escuelas Granjas de 1940; y por último, otro relevante actor de la década del 40' fue Julio Castro, quien siendo Inspector Departamental de Montevideo, es uno de los redactores, junto a Miguel So-

where a superior and middle education was developed as an expression of the context and time.

We can affirm that on that first stage of the Uruguayan education (six decades) a process of progressive innovations based on a liberal ideology, confronting the conservative ideas of the national scene was developed.

That “foundational matrix” of the Uruguayan public education had strong effects on the following two decades. After the coup d'état of 1933 and the new Constitution of 1934, the liberal and progressive ideology was recovered based on the country's economic development, mainly on the raw materials from agricultural production's exportation and the national industry development.

The first effect on educations are the separation of the pre-university studies from the Universidad de la República in 1935 and the consolidation of the Secondary Education. On the same line, in 1942 the University of Labour of Uruguay (UTU) was created inspired by Pedro Figari's thinking and the industrial education of the country kempt developing.

A very significant focus of the school pedagogy was based on rural education. The most significant of the period was the innovative experience of Jesualdo Sosa in the Escuela Rural Canteras del Riachuelo in Colonia (1935); the pedagogical ideas of Agustín Ferreiro (1937) and his program of Escuelas Granjas (1940); and finally Julio Castro who as Department Inspector for Montevideo was one of the editors along with Miguel Soler and Enrique Brayer of the Rural Schools and Farms' program.

Another highlight for our pedagogy, was characterised by the influence of the fundamental education, ideological thinking developed and promoted by the UNESCO from its beginning.

In Latin America, drove to the creation of the Regional Centre for the Fundamental Education (RCFE), currently named Regional Cooperation Centre for Adult Education in Latin America and Caribbean, which headquarters are in Pátzcuaro, México from where multiple ideas arose through courses and meetings. It was founded in 1950 on the framework of the 4th International UNESCO conference for staff training to develop the principles of the fundamental education focused on

ler y Enrique Brayer del *Programa de Escuelas Rurales y Granjas*.

Otro impacto muy significativo de la pedagogía de nuestro país, estuvo caracterizado por la influencia de la *educación fundamental*, pensamiento pedagógico desarrollado y promovido desde la recientemente creada UNESCO a partir de su creación.

En América Latina llevó a la creación del Centro Regional de Educación Fundamental (CREFAL), actualmente denominado Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, con sede en Pátzcuaro, México y desde donde se irradiaron estas ideas a través de múltiples cursos y encuentros. Fue fundado en 1950 en el marco de la Cuarta conferencia Internacional de la UNESCO para preparar al personal encargado de llevar a la práctica los principios de educación fundamental y que se enfocara la problemática educativa de los grupos marginados desde perspectivas regionales. El CREFAL abrió sus puertas el 9 de mayo de 1951.

El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina (PNEEM), fue propuesto por el Maestro Miguel Soler en 1954. El marco teórico pedagógico del Núcleo de La Mina, a partir de un documento de UNESCO editado en París en 1949, "Educación Fundamental. Descripción y Programa" que sirvió de base a la propuesta elaborada para dicho contexto histórico y social (Coronel y Sansón, 1999).

Las Misiones Socio - Pedagógicas a partir del año 1945. En esa fecha se constituye una Sub - Comisión de la Asociación de Estudiantes Magisteriales, vinculados con los Centros Estudiantiles de Medicina y Derecho, de la Universidad de la República. Eran actividades eminentemente asistenciales en esta primera etapa, integrando el trabajo escolar por parte de los estudiantes magisteriales, así como médico, odontológico y agronómico, por parte de los estudiantes universitarios. Se realizaban también actividades culturales, a través de títeres, bailes, canciones, cine y charlas (Moreira, 1968). Estas actividades contemplaban apoyos materiales, como calzado, ropa, juguetes y víveres. Desde el punto de vista de la investigación social, se implementaba un estudio más descriptivo, que denominaban censo, fuertemente sorprendidos y conmovidos por la pobreza encontrada ingresando y recorriendo zonas

the educational problems of the marginalised groups from a regional perspectives. The CREFAL was inaugurated the 9th May 1951.

The teacher Miguel Soler (1954) boosted the first Experimental School of La Mina (PNEEM). The pedagogical framework of the Núcleo de la Mina from a UNESCO document published in Paris in 1949, "Fundamental education. Description and Program" enabled an elaborated proposal for the given historical and social context (Coronel and Sansón, 1999).

Socio-pedagogical Missions were created in 1945, since when it was constituted a Sub-Commission of the Asociación de Estudiantes Magisteriales, related to the Schools of Medicine and Law, of the Universidad de la República. At the first stage they were caring activities, integrating the school labour form the magisterial learners with the medical, dental and agronomic by university students. Cultural activities, puppet shows, dances, songs, films and lectures (Moreira, 1968) were performed. Those activities were based on materials as shoes, clothes, toys and food. From the social research viewpoint, the census (a more descriptive research) was implemented given that they were surprised and touched by the poverty of rural areas far from the main urban centres of the country.

According to Oscar Moreira (Coronel and Sansón, 1999), the Socio-Pedagogical Missions' references in Uruguay were the Cultural Missions of México and those of Spain.

"The Socio-Pedagogical Missions' teaching importance over the future teachers leaves no doubt even at that time (today it has changed) that the most part of the future teachers were from middle classes and with remote knowledge of rural life and "rats people" as they were disrespectfully called". On the other hand, it should be noted that most part of teachers working with the PNEM testimonies described their work at the Missions as a way to connect with rural life" (Coronel and Sansón, 1999:21).

rurales alejadas de los principales centros urbanos del país.

Según Oscar Moreira, (Coronel y Sansón, 1999), las referencias de las Misiones Socio - Pedagógicas en Uruguay fueron las Misiones Culturales de México y las Misiones Socio - Pedagógicas de España.

“La importancia formativa de las Misiones Socio-Pedagógicas para los futuros docentes creo que es innegable ya que en esa época - ha cambiado en la actualidad - la mayoría de los aspirantes a maestros eran provenientes de clases medias y con poco contacto con la realidad de los rancheríos y pueblos de ratas, como se los llamaba despectivamente. Por otra parte es interesante constatar en la mayoría de los testimonios de los docentes que trabajaron en el PNEEM, su trabajo en las Misiones como elemento relacionador con la realidad rural” (Coronel y Sansón, 1999:21)

El Movimiento de la Escuela Nueva y sus influencias en el pensamiento pedagógico uruguayo

El antecedente internacional que se considera importante señalar es la definición con un claro enfoque innovador sobre la educación, que se propone en Calais, la Liga Internacional de la Educación Nueva:

“La educación consiste en favorecer el desarrollo lo más completo posible de las aptitudes de cada persona, a la vez como individuo y como miembro de una sociedad regida por la solidaridad. La educación es inseparable de la evolución social, ella constituye una de las fuerzas que la determinan. El objeto de la educación y sus métodos deben ser revisados constantemente a medida que la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad” (Revue Internationale d'education nouvelle, 1922)

En Uruguay, las ideas de la Escuela Nueva, se ubican y desarrollan fuertemente en el marco de un proceso histórico de construcción de la República, con un fuerte papel del Estado en la regulación de los servicios públicos y especialmente de la educación, que tuvo su impulso inicial en la Reforma de Varela.

A estos aspectos políticos, institucionales y ciudadanos, corresponde agregar el proceso económico que se abre paso gracias al desarrollo de las

New School Movement and its influences on the Uruguayan's pedagogical thoughts

The most relevant international precedent was the definition of a clear innovative focus on education, proposed at Calais, in the International League for New Education:

“Education is about promoting a most complete development on personal skills, both as an individual and as a member of a supportive society. Social development and education come together, as it is one of its main elements. The education aims and methods should be constantly revised as science and human experience increase our knowledge of child, men and society” (Revue Internationale d'Education Nouvelle, 1992).

The New School ideas in Uruguay are located and developed in the framework of an historical process of Republic building, with a dominant state role in the regulation of public services mainly on education, that was initially boosted by Varela's Reform.

Those political, institutional and citizens aspects are the ones adding the new economic process due to the development of communications, infrastructure, domestic and foreign trade, Montevideo's harbour and mainly the two World Wars, when the national production was meant to summoned the non-produced goods on the European countries involved on those conflicts.

Finally, it should be noted that after the end of the II World War some proposals and actions were implemented on the framework of the encouraging economic, social, cultural and political conditions that each country could make.

In our country we made more revitalising proposals for the development of public education, mainly from 1945 to the 60s when the greater process of social and political unrest happened as a result of the international economic changes, work distribution and social sectors reorganisation on power and its ideological supporters. On that sense, we could divide that period on its first stage of boom and the ideology liberalisation 1945-1958; the beginning of changes and greater conflicts 1958-1968; and from there until the pre-dictatorial and repressive era until the coup d'etat of 1973.

comunicaciones, infraestructura, comercio interior y exterior, el puerto de Montevideo y fundamentalmente las dos guerras mundiales, momentos en los cuales la producción nacional se vio convocada a sustituir los bienes que no se producían y no se podían importar de los países europeos envueltos en la guerra.

Por último, cabe anotar que después de culminada la segunda guerra mundial, se despliegan una serie de propuestas y acciones en el marco de las condiciones generadas favorecedoras del desarrollo económico, social, cultural y político que cada país pudiera formular.

En nuestro país, se dinamizaron propuestas de mayor desarrollo en la educación pública, especialmente en el período 1945 a la década del 60' cuando se inicia un proceso de mayor conflictividad social y política, como consecuencia de cambios en el orden económico internacional, la distribución del trabajo y el reordenamiento de los sectores sociales en el poder y sus correspondientes sustentos ideológicos. En este sentido podríamos subdividir dicho período en una primera etapa de auge y liberalización de ideas entre 1945 a 1958; el comienzo de los cambios y la conflictividad mayor entre 1958 y 1968; y a partir de ese momento el comienzo de la etapa de la represión pre dictatorial hasta el golpe de estado en 1973.

El Movimiento por la Escuela Nueva nació en el año 1954 (Bernassa, 2005), estaba "formado por jóvenes maestros que buscaban colectivamente mejorar sus prácticas y reflexionar sobre ellas".

Más allá de una concepción, propia de la época, en la cual se asemejaba educación a escuela y educador a maestro, deseamos compartir algunos ejes conceptuales que nos dejó a la educación y pedagogía en Uruguay, la reflexión y experiencia del Movimiento de la Escuela Nueva (Bernassa, 2005)

- Había una metodología que proponía una organización institucional en la escuela. Hay un antecedente claro de lo que actualmente se denomina "proyecto institucional de centro educativo".
- Corresponde hacer una mención expresa a la metodología del trabajo en equipo para la conducción del proceso educativo y a la creación del Consejo de Maestros en el centro educativo y en el proyecto.

The New School Movement began in 1954 (Bernassa, 2005) made by "young teachers collectively seeking to improve their lessons and reflect on them".

Beyond a typical conception of the era, where education and school and teacher and educator were resembled, we would like to share some conceptual axis from that Uruguayan education and pedagogy; the reflection and experience of the New School Movement (Bernassa, 2005).

- There was a methodology proposing an institutional organisation of school. That is a clear precedent of what is nowadays called "institutional school project"
- We should mention the teamwork methodology to drive the educational process and the creation of Council of Teachers at schools and in the project.
- The inclusion of the research methodology in that of teachers' professional work in schools. The "situation diagnosis" was essential to the pedagogical action-research process.
- To address the pedagogical and socio-cultural problems an interdisciplinary perspective was considered. First the socio-cultural aspect was taken as part of both problems and solutions, creating an agenda of education professionals. But, meanwhile those professionals were recognised by the new General Law on Education (2008) an explicit germ of what is an educational professional can be found on that Movement.
- Finally, it has to be underlined the importance given to the learning evaluation, related to the project and teamwork, which results were discussed at the Council of Teachers.

To sum up, we could highlight a historical and theoretical pile of reflections, proposals and experiences, on Uruguayan public education, that even though has been focused on "school" as the only way of "performing" a recognised and legitimised education, some contributions made a milestone on the pedagogical platform. Those contributions were adopted when the political, economic, social and cultural accurate conditions came to enrich, enlarge and deepen the education.

- Había una inclusión de la metodología de investigación en la metodología del trabajo profesional en la escuela por parte de los maestros. Se contemplaba imprescindible el “diagnóstico de situación” vinculado al proceso de investigación - acción pedagógica.
- Para el abordaje de los problemas pedagógicos y socioculturales, se contemplaba la necesidad de una perspectiva interdisciplinaria. En primer lugar se integraba lo sociocultural como parte de los problemas y de las soluciones, integrando la agenda de los profesionales de la educación. Pero si bien esta categoría de profesionales se incluye recién en la Ley General de Educación del año 2008, en este Movimiento había un germen explícito de los perfiles profesionales que “lo educativo” requiere.
- Por último, corresponde señalar la importancia otorgada a la evaluación de aprendizajes, íntimamente vinculada al proyecto y al trabajo en equipo, siendo tema de discusión, los resultados, en el Consejo de Maestros.

En síntesis, podemos destacar una acumulación histórica y teórica, plagada de reflexiones, propuestas y experiencias, en la educación pública uruguaya, que si bien tuvieron su centro en “la escuela” como única modalidad de “hacer” educación, reconocida y legitimada, se dejaron aportes que marcaron a fondo la plataforma pedagógica, sobre la cual, se desplegaron, cuando se dieron las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, adecuadas, para enriquecer, ampliar y profundizar, la educación.

Uruguay sufrió una dictadura cívica - militar desde 1973 a 1984, donde, entre otras cosas, las publicaciones de UNESCO eran consideradas subversivas. La asistencia técnica que se buscaba en UNESCO, a partir de esa época, se empezó a buscar y recibir de los bancos internacionales (BID y Banco Mundial).

Después se vivieron dos décadas de una democracia reconquistada que muchos autores caracterizaron de “tutelada” por los vínculos no totalmente disueltos con el pasado, con los actores y hechos de la dictadura. En la educación escolar (inicial, primaria, media secundaria y técnico - profesional, formación de docentes), si bien en 1985 se aprueba una

Uruguay suffered a civic-military dictatorship (1973-1984) during that period the UNESCO publications were banned. The technical assistance that could not be provided by UNESCO was obtained from international banks (IDB and World Bank).

After that, two decades of democracy came, called by many authors as “a supervised democracy” given the permanent relation between the past (participants and facts of the dictatorship). In the school education (initial, primary, middle, secondary and technical-professional, teaching training) some agreements were taken during two years (a new Law was passed in 1985), but it was called emergency law. That period finally lasted 23 years because from 2005, with the victory of the left side on the elections, parliamentary majorities were obtained in order to approve a new legal, institutional, political and pedagogical framework in 2008, currently in force.

Given the previously stated and the developed logic, we could affirm that the educational processes and pedagogical reflections are renewed and comforted from neoliberal policies, meeting the best educational traditions, entering a difficult process in order to update and expose education in a broad and deep sense. As it is mentioned on its current regulatory framework, important, interesting, necessary and convenient influences are developed from different theoretical constructs where we can recognise education and social pedagogy.

nueva ley, se logran acuerdos por un período de dos años, denominándola ley de emergencia. Ese período finalmente duró 23 años porque es a partir del año 2005, con el triunfo de la izquierda en las elecciones, se obtienen las mayorías parlamentarias para aprobar un nuevo marco jurídico, institucional, político y pedagógico en el año 2008, actualmente vigente.

Por todo lo anteriormente expresado y la lógica desarrollada, es que se puede decir que los procesos educativos y la reflexión pedagógica se reconfirma y se renueva, desde la resistencia a las políticas neoliberales, en el reencuentro con sus mejores tradiciones educativas, incursionando en el difícil proceso de actualización y proyección, de la educación, en un sentido amplio y profundo, tal como se establece en su marco normativo vigente, donde se perciben influencias importantes, interesantes, necesarias y convenientes, desde diferentes perspectivas teóricas, dentro de las cuales reconocemos a la educación y pedagogía social.

El educador en las políticas sociales de infancia y adolescencia. *El tercero de los ejes que hemos venido investigando está relacionado con la evolución en las concepciones educativas en las políticas sociales, particularmente a nivel de infancia y adolescencia y específicamente en el proceso desarrollado en el Consejo del Niño a partir de 1969, interrumpido luego por la dictadura y retomado después de 1985 con particular énfasis desde 1990 al presente.*

El Consejo del Niño es la institucionalidad creada por el Código del Niño del año 1934, “como organismo del Estado en relación a la organización jurídico-administrativa del aparato estatal; y desde un punto de vista micro, a las reformas administrativas internas en relación a su estructura organizativa” (García, S. 1997).

La hipótesis básica que orientó el estudio de Socorro García, fue considerar que “las políticas públicas de infancia en nuestro país, históricamente han sido de carácter residual, dirigidas a focos poblacionales, en tanto grupos de “desvío”, por lo que implican estrategias fundamentalmente asistenciales y de control social”.

El 14 de Setiembre de 1988 se crea el Instituto Nacional del Menor como “servicio descentralizado con personería jurídica y domicilio legal en Monte-

Social policies’ educators during childhood and adolescence. The third researched axis is related to education conceptions in social policies, mainly on childhood and adolescence and specifically in the process developed by the Children Council (1969) suspended during the dictatorship and restarted after 1985 particularly from 1990 to the present.

The Children Council is an institution created by the Children Code (1934) “as a State agency related to the legal and administrative organisation; and from the micro point of view, related to internal administrative reforms on the organisation structure” (García, S., 1997).

Its hypothesis was focused on Socorro García’s research, considering “the public child policies in our country, to have traditionally being residual, aiming population areas as “detour” groups, and involving primarily caring and social control strategies”.

The Minor Institute was created the 14th September 1988 as “a decentralised service with legal status and legal address in Montevideo. The National Minor Institute will substitute the Children Council and will act according to the rules of the Republican Constitution and that Law”.

The Children Council School of Officials was created in July 1987 in order to follow the commitment and activities that led to its creations in 1978. The National Education and Studies Center of Vaucresson (France) was inspired on it, and the Youth Protection Educators from the Ministry of Justice of France were trained there.

From 1973-1976 The Children Council School of Officials organises courses for instructors and Regents. Its aim is to train staff responsible for lifelong child and adolescence learning, in the daily life of their boarding schools and day-care centres.

In order to reorganise the institution, it was created the Director of the Officials Schools (1988), currently reopened and it is called to contest for its effectiveness. Finally, myself in January 1989 being Director (after a contest of merits and public examination) I released a work project for the Officials School where the regular training of the educators working with child and adolescents is included in the framework of children social policies.

video. El Instituto Nacional del Menor sucederá al Consejo del Niño y funcionará de acuerdo a las normas pertinentes de la Constitución de la República y de esta ley”.

En Julio de 1987, se reabre la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño, retomando los cometidos y actividades que dieron lugar a su creación en el año 1973. Una de las principales fuentes de inspiración de esta Escuela, fue el Centro Nacional de Formación y Estudios de Vaucresson en Francia, donde se formaban los educadores de la Protección Juvenil de la Justicia del Ministerio de Justicia de Francia.

En el período 1973 - 1976 la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño organiza Cursos para Instructores y Regentes. El propósito era formar al personal a cargo de la educación permanente de los niños, niñas y adolescentes, en la vida cotidiana de los internados y centros diurnos del organismo.

En el año 1988, en el marco de una reestructura institucional se crea el cargo de Director de la Escuela de Funcionarios recientemente reabierta y se llama a concurso para su provisión en efectividad. Finalmente quien suscribe, en enero de 1989 habiendo obtenido el cargo de Director, por concurso de méritos y oposición, presenta un proyecto de trabajo para la Escuela de Funcionarios, donde se incluye en forma destacada la formación regular de educadores para trabajar con niños, niñas y adolescentes en el marco de las políticas sociales de infancia.

Para la formulación de la propuesta de formación de educadores, resultó reconfortante, en el contexto institucional y nacional, encontrarnos con una definición del rol del Instructor, redactada por Alberto Namer en 1973:

“El instructor especializado en jóvenes, es un trabajador social, es un técnico en relaciones humanas, que constituye, en relación constante con otros técnicos del establecimiento, el sostén a la reestructuración y a la expansión de la personalidad, así como a la normalización de las relaciones sociales de los jóvenes que le han sido confiados, principalmente utilizando la relación individual y las interrelaciones de grupos a través de los actos de la vida cotidiana de las diversas actividades desunidas, dirigidas o espontáneas.”

En el contexto social e institucional donde se ubica esta caracterización del “instructor” resulta

In order to develop the educator’s training proposal, it was comforting, to find at a national and institutional context, with the instructor role’s defined by Alberto Namer (1973):

“The young’s specialised instructor, is a social worker, a technician in human relations, with a continuous relation with other technicians, supporting the restructuring and expansion of the personality, as well as the normalisation of the teenager relations they work with, mainly by using the individual and interrelationships relations of groups through daily life situations in several unrelated, targeted or spontaneous activities”.

At a social and institutional context, the “instructor” is significant and relevant, because the educational job model with interned children and teenagers in a more hospitable than educational focus, recognises the importance of a strong influence of the role in the educational process in fields and based on non-school education strategies. Namer is a psychotherapist, lecturer in the Medicine University and collaborator in Psychiatry of Child and Pediatrics chairs of the Republic University.

significativo y relevante, porque el modelo de trabajo educativo con los niños, niñas y adolescentes internados con un enfoque más de tipo hospitalario que educativo, se reconoce la importancia de una figura con fuerte influencia en el proceso educativo en ámbitos y en base a estrategias ajenas a la educación escolar. Namer es psicoterapeuta, docente en la Facultad de Medicina y colaborador de las cátedras de Psiquiatría Infantil y Pediatría en la Universidad de la República.

El surgimiento del educador social en Uruguay. El 13 de Setiembre de 1989 el Directorio del INAME aprueba el “Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores” que empezaría a implementarse en Marzo de 1990 con una primera generación, concretamente el 19 de Marzo se lleva a cabo la primera clase. Pocos días después de ser aprobada la propuesta, se le encuentra una denominación a estos futuros educadores. A raíz de la presentación pública del plan de formación, una connotada maestra y psicóloga, con experiencia en el campo de la educación, de la psicología y de la reeducación de las adolescentes en el Consejo del Niño, manifiesta que “serán educadores por la función, y sociales por la problemática con la que trabajen”. Esto nos aportó una respuesta y propuesta a la denominación de la nueva figura profesional que surgía en nuestro país: educadores sociales.

Pocos años después, en el marco de las actividades de intercambio y cooperación internacional hispano - uruguayas, se conoce la experiencia española en 1993 y comienzan los contactos en 1996 con el Ministerio de Asuntos Sociales, las Universidades de Barcelona y Salamanca, y la Asociación de Educadores Sociales de Madrid. Estas relaciones de intercambio y cooperación en torno a la formación de los educadores sociales tendrán un trabajo fuerte durante todo el año 1997, dejando una serie de reconocimientos, motivaciones y aprendizajes. En el año 1997 visitan Montevideo por primera vez y comienzan las presentaciones sobre la *Pedagogía Social*, los amigos y colegas, Violeta Núñez y José Ortega.

La propuesta de formación de educadores sociales desde la Escuela de Funcionarios, que posteriormente adoptó la denominación de Centro de Formación y Estudios, constituyó un factor determinante y un eje estructurante de las reflexiones

The irruption of the social educator in Uruguay. On 13th September 1989, the Directory of the INAME adopts the “Curriculum for the Regular Educator Training Course” whose first generation began at March 1990. Its first lesson was held the 19th March. Few days after approving the proposal, those future educators were named. As a result of the public release of the training plan, a renowned teacher and psychologist (with expertise in the education, psychology and adolescent re-education fields from the Child Council) stated “given their functions they will be educators, and social by the problems they deal”. That gave us an answer and proposal for the new professional profile arising in our country: social educators”

Few years' later, in the framework of exchange and international hispanic-Uruguayan cooperation activities, the Spanish experience (1993) is known and the relations with the Ministry of Social Affairs (1996), the University of Barcelona and Salamanca, and the Association for Social Educators of Madrid began. Those exchanges and cooperation relationships in social educators training will be intense during 1997, creating knowledge, motivation and learning. Our friends and colleagues Violeta Núñez and José Ortega first visit Montevideo in 1997 and Social Pedagogy's presentations began.

The Officials School's proposal for social educators training, finally named Centre for Education and Studies, was an essential and also a constructive axis for the pedagogical reflections supporting the educational work of social educators, hired employees acting as educators and all those technicians and professionals working in education, culture and social policies that needed a theoretical and methodological framework that oriented their functions and task accomplishment.

“The Curriculum for the Regular Educator Training Course” (1989) that was the first curriculum of the Social Education Degree in Uruguay, stated:

pedagógicas que dieran sostén al trabajo educativo de los educadores sociales, de los trabajadores contratados para desarrollar la función de educadores y para todos aquellos técnicos y profesionales que venían trabajando en la educación, en la cultura y en las políticas sociales, que necesitaban un marco teórico y metodológico que les orientara para el desempeño de su función y la realización de sus tareas.

En el año 1989, el “Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores”, que finalmente fue el primer plan de estudios de la Carrera de Educación Social en Uruguay, señalaba que:

Existe un rol específico

Este tipo de funcionario, en la historia del organismo ha sido denominado de diferentes formas: desde el celador y el vigilante, hasta el instructor y especialista en educación del menor.

Lo importante es reconocer que existe un funcionario que por el tipo de tareas que debe desempeñar, debería ser un técnico especializado y por lo tanto, contar con una formación que lo habilite para tal responsabilidad.

Actualmente para tal función no se cuenta con una formación previa de nivel. El diagnóstico que someramente hemos realizado de nuestra propia práctica profesional, reconocer su incipiente desarrollo en nuestro medio y poder llegar a definir y delimitar mejor este perfil de un nuevo técnico que, con una visión social, psicológica y pedagógica, pueda participar a través de la vida cotidiana de los menores, en su respectiva rehabilitación, como parte efectiva de un equipo multidisciplinario.

Una formación teórico-práctica, de nivel terciario, pensada para jerarquizar las potencialidades de un técnico que a través de una relación educativa cotidiana, del vínculo que establece con los menores, pueda mejorar las perspectivas del tratamiento de los menores internados, sino que, en el futuro, pueda incidir desde su rol específico en la prevención.”

En el mismo plan de estudios, se desarrollaba el perfil de egreso, de la siguiente manera:

“El Educador Social es el profesional de la educación de atención directa y trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas,

There is a specific role

That kind of official has been named in several ways: from caretaker and steward to instructor and minor education specialist.

The essential matter is to recognise them. Given their performed tasks, they should be specialised technicians, meaning that they need to have a training enabling them for such responsibility.

Nowadays there is no accurate previous training. The brief diagnosis presented from our professional practice, recognise its development in our environment in order to be able to better define and delimit that new technician profile with a social, psychological and pedagogical vision. As to say, being able to participate in minor’s daily life, on their rehabilitation as part of an effective multidisciplinary team.

The theoretical and practical training, on a tertiary level, conceived for classifying the technician potentials who through a daily educational relationship, (a link created with the minors) could improve the treatment for the internees minors, and also could influence form their future preventive role.

In the same curriculum, the developed profile was as follows:

“The Social Educator is a educator professional of direct care working in a non-school framework, with individuals that for several physical, psychological and social reasons are in exclusion or unadapted situations.

On the one side, he is a social agent, and on the other, an education professional who needs specific intervention’s tools for his job.

- Despite being an educative job, the educators’ job is placed between psychological and social areas.

His job basically consists on: supporting the internal development process.

- He helps to connect and manoeuvring enriching the external reality, acting as a bridge, enabling and expanding the social circulation circuit.

This job involves helping out people from marginalisation mental limits.

psíquicas y sociales se encuentran en situaciones de marginación e inadaptación.

Es, por un lado, una agente social, y por otro, un profesional de la educación que dispone para su trabajo de instrumentos específicos de intervención.

- A pesar de que el trabajo del educador es un trabajo educativo, se sitúa en el punto de articulación entre lo psicológico y lo social.

Su trabajo consiste básicamente en: apoyar el proceso de desarrollo de los concursos internos.

- Ayudar a conectar y a maniobrar de una forma enriquecedora con la realidad externa, haciendo de puente, ayudando a restablecer y a ampliar el circuito de circulación social.

Este trabajo implica ayudar a salir de los límites mentales de la marginación.

El educador social tiene una importante tarea a realizar. Frente a los cambios sociales, debe replantearse nuevas formas de abordar esta tarea, manteniendo buena parte de las características que tradicionalmente son fruto de su trabajo en la vida cotidiana de las Instituciones.

- Tiene que ser capaz de trabajar en el interior de las Instituciones (intentando mejorar sus condiciones) y fuera de ellas: acomodando su práctica de vida cotidiana a marcos abiertos y situaciones cambiantes y a Instituciones en proceso de transformación.
- Como trabajador social debe aprender a situar su práctica respecto a la de otros profesionales que actúan en su mismo campo de trabajo.
- Debe trabajar con instrumentos técnicos específicos “educativos” que le permitan intervenir a nivel individual o de grupo, directamente orientados a permitir y favorecer procesos madurativos individuales y colectivos.
- Debe aprender progresivamente a trabajar en marcos de la vida cotidiana “normal” en las instituciones que enmarcan la vida diaria de la mayoría de los niños. Es esta una nueva necesidad en la medida en que cada vez más, las responsabilidades asistenciales y preventivas serán devueltas a la vida comunitaria.
- Es un técnico capaz de integrar las nociones teóricas en la práctica cotidiana, reconociendo al mismo tiempo su papel específico en el proceso de reeducación a iniciarse o iniciado en el menor.

The social educator has an important task to perform. There should be used new ways of facing social changes, keeping most of their characteristics traditionally resulting from daily life on institutions.

- He should be able to work inside institutions (trying to improve its conditions) and outside them: adapting their everyday life into open environments and changing situations and institutions on transformation processes.
- As a social worker should be able to locate his practice regarding that of other professionals acting in the same work field.
- He should learn to work with the specific technical “educational” instruments allowing him to interact at individual and group level, which is targeted to enable and promote individual and collective maturation processes.
- He must progressively learn how to work in “normal” institutions daily life, which is that of most minors. That is a new need because increasingly the assistance and preventive responsibilities will be returned to community life.
- He is a technician able to integrate theoretical notions in the daily practice, and recognising at the same time his specific role in the re-education process to be launched or started by the minor.
- He should reflect over educational action that can be understood at an institutional level, prior to the reality knowledge, diagnosis and the planning of new projects.

Therefore he should be able to search media, technicians, etc. of learning enabling them to become aware of their continuous training needs in order to adapt their profession to social changes, incorporating at the same time new training and relocating his own educational practice.

- His practice is developed in the framework of daily life form a described, analysed and reflected coexistence. This framework could be found on the institution, on a service, at the street or in “normal life”.
- To the extend of being a “cultural transmitter”, the social educator should acquire a broad and general vision that enables him to have a deeper

- Debe reflexionar sobre la acción educativa que puede emprenderse a nivel del medio institucional, previo conocimiento de la realidad, del diagnóstico y de la planificación de proyectos a presentar.

Por tanto debe ser capaz de buscar medios, técnicos, etc. de aprendizaje que le permita tomar conciencia de la necesidad de su formación permanente para ir adaptando su profesión a los cambios sociales, al mismo tiempo que incorpora nuevas informaciones y resitúa su propia práctica educativa.

- Su trabajo se desarrolla en el marco de la vida cotidiana, partiendo de una convivencia calificada, analizada y reflexionada. Este marco lo encontrará tanto dentro de un establecimiento, de un servicio, en la calle o en “el marco de vida normal”.
- En la medida que es un “trasmisor cultural”, el educador social debe adquirir una visión amplia y general que le permita ser un profundo conocedor de la realidad histórica y cultural de la comunidad, y al mismo tiempo obtener aquellos conocimientos técnicos y herramientas metodológicas que le posibiliten intervenir educativamente a nivel profesional.
- En los últimos años, y en la medida en que se han ido desarrollando los servicios preventivos y de integración, el Educador ha visto abrirse otro ámbito importante para su intervención: los “marcos de vida normal”, es decir, centros de jóvenes, centros cívicos, hogares para ancianos... Este ámbito -muy desarrollados en algunos países- es incipiente en el nuestro.

Es importante remarcar que, sea cual sea el ámbito de intervención, el Educador: “utiliza su modelo específico de intervención, con las pequeñas variaciones dadas por la especificidad de cada ámbito”.

- Trabaja en equipo. El Educador debe integrarse en el equipo interdisciplinario que aborda cada problemática concreta: asistente social, psicólogo, maestro, trabajador familiar.
- Para poder llevar a cabo su trabajo con eficacia, el educador social como todo profesional, necesita tener la posibilidad de reflexionar y revisar constantemente su práctica.

knowledge of the community historical and cultural reality, and at the same time to obtain those technical knowledge and methodological tools to intervene at a professional level.

- In recent years, and given the development of preventive and integrative services, the Educator has a new area for intervention: the “normal daily life frames”, as to say, youth centres, civic centres, elderly centres...that area -well developed in some countries- in ours is just beginning.

It is important to state that whatever the intervention field, the Educator “uses his specific intervention model, with some variations given the particularities of each area”.

- He is a team worker. The Educator must be part of an interdisciplinary team facing each specific aspect: social assistant, psychologist, teacher, and family worker.
- In order to be effective at work, the social educator needs to have the possibility to a continuous revision and reflexion on his practice.
- That tells us that his job needs to be planned; make it clear why it is performed, what is its foundation, and its justification. But also planning allows foreseeing what is desired and that can be achieved with his job.

Therefore, the Social Educator must be part of a Project and be trained to create, run and evaluate it within a team”

That list of knowledge, abilities, capacities, ideas and values taken from the documentation from the initial plan for 1989, makes us realise the designed platform to support the social educators performance that constitutes a theoretical and methodological foundational framework for them and for education and (social) pedagogy in Uruguay.

- Esto nos remite a que su trabajo requiere ser planificado, es decir dejar sentado porqué lo realiza, cual es su fundamentación, su justificación. Pero además la planificación permite prever lo que se desea y se puede alcanzar con su trabajo.

Por tanto, el Educador Social debe integrar un Proyecto, y estar capacitado para -dentro del equipo- elaborarlo, ejecutarlo y evaluarlo.”

Esta enumeración de conocimientos, habilidades, capacidades, ideas y valores que se ha desarrollado y extractado de la documentación del plan inicial del año 1989, nos permite apreciar la plataforma pensada para sustentar la actuación profesional de los educadores sociales y que constituye un marco teórico-metodológico fundacional para estos actores y para la educación y la pedagogía (social) en Uruguay.

2. Estado de situación del “objeto de estudio” de la Pedagogía Social

La Pedagogía Social como disciplina se conoce como disciplina a mediados de los años 90’ en Uruguay, a partir de los intercambios con las Universidades de España donde se desarrollaba la carrera de educación social.

En Uruguay, si bien teníamos plena conciencia de la insuficiencia de la figura del maestro, profesor o docente para actuar en los términos conceptuales y prácticas de la educación, concebida en sentido amplio y profundo, cuando se propone la creación de una nueva figura profesional para dar cuenta de esas respuestas y propuestas a los problemas y necesidades de la sociedad, se busca una reflexión pedagógica, que no se encuentra desarrollada en nuestro medio.

Nos encontramos en los años 90’, con una pedagogía pensada y desarrollada para la escuela y con una disciplina muy próxima, “pegada” a la didáctica

Sin desconocer la importancia de la educación popular, la educación física, recreación y campamentos, y luego el desarrollo de la animación sociocultural, vamos a tomar como “eje” del desarrollo de la Pe-

2. Situation of the Social Pedagogy’s “object of study”

Social Pedagogy was known as a discipline in the mid-90’ in Uruguay, from exchanges with universities in Spain where there were a social education degree.

In Uruguay, although we were fully aware of the inadequacy of the teacher or professor role to act in conceptual terms and education practices, in a broad and deep sense, when the creation of a new professional figure was proposed to organise the answers and proposals to society problems and needs, a pedagogical reflection (not developed in our environment) was seek.

At the 90s we had with a designed and developed pedagogy for school and a very close discipline, “glued” to didactics

Without disregarding the importance of popular education, physical education, recreation and camps, and then the development of socio-cultural animation, let’s take the social educators’ training as an “axis” for the Uruguayan Social Pedagogy in development.

First of all, it is stated because we have not done enough research on the background and contributions from its practices, experiences, and educational innovations systematisation and the production of pedagogical knowledge to these disciplines of education, practices and different fields, such as popular education, physical education, recreation and camps, and socio-cultural animation, while its contribution to the field is acknowledge.

Secondly, given that those groups political intention around these disciplines were not intended to be projected for achieving an institutional space in those directions, except for physical education, who fought and manage to leave the Superior Institute of Physical Education that first depended on the National Committee of Physical Education of the Ministry of Education and Culture, which was later renamed National Directorate for Sport of the Ministry of Tourism and Sport. In 2002 it was transferred to the Universidad de la República, finally obtaining a place

dagogía Social en el Uruguay a la formación de los educadores sociales.

Esto lo afirmamos en primer lugar porque no hemos investigado suficientemente los antecedentes y contribuciones desde la sistematización de sus prácticas, las experiencias e innovaciones educativas y la producción de conocimiento pedagógico a estas disciplinas de la educación, prácticas y ámbitos diversos, tales como la educación popular, la educación física, recreación y campamentos, y la animación sociocultural, si bien se reconoce su contribución al campo.

En segundo lugar, porque la intencionalidad política de los colectivos en torno a estas disciplinas no estuvo orientada a proyectarse en lograr un espacio institucional en esas direcciones, excepto la educación física, que luchó y logró salir del Instituto Superior de Educación Física que dependía primero de la Comisión Nacional de Educación Física del Ministerio de Educación y Cultura, que luego pasó a denominarse Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte. En el año 2002 se resolvió su pasaje a la Universidad de la República, asentándose finalmente con proyección en la enseñanza, investigación y extensión desde el año 2005, dentro de la oferta universitaria de nuestro país.

En tercer lugar, los esfuerzos de buscar, pensar y elaborar una pedagogía que trascendiera la perspectiva, íntimamente vinculada a la didáctica, cuyos objetos de estudio fueran los hechos y situaciones de las prácticas escolares, comenzó en la formación de educadores sociales a partir de 1990 en la Escuela de Funcionarios que luego pasó a denominarse Centro de Formación y Estudios, en Montevideo, donde la última generación ingresó en el año 2010. A partir del año 2011 la formación de los educadores sociales se ubicó en el mismo ámbito institucional público donde se venían formando los maestros, profesores de educación media y los maestros técnicos, de la educación formal. Pero además, comenzó a ofrecer cursos en el interior del país, en base a la estructura nacional de la institucional donde se ubicó. Así fue que además de comenzar sus cursos en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) de Montevideo, se abrieron grupos en el Centro Regional de Profesores (CeRP) en Maldonado (140 KM al este de Montevideo) y en el Instituto de Formación Docente de Artigas (600 Km. al noro-

in teaching, research an extension since 2005, within the university offer of our country.

Thirdly, the efforts for seeking, thinking and developing a pedagogy that transcend the perspective, intimately linked to the didactics, whose objects of study were the school practices facts and situations, started in the training of social educators since 1990 at the School of Officers which then became the Education and Studies Centre, in Montevideo where the latest generation started in 2010. From 2011 the training of social educators stood in the same institutional public sphere where teachers, teachers of secondary education and technical teachers of formal education, were trained. But in addition, it began to offer courses in the interior of the country, based on the national institution structure where it was created. Moreover, to start their courses at the Institute of teachers "Artiga" (IPA) of Montevideo, some groups in the Regional Centre of teachers (CeRP) Maldonado (140 KM East of Montevideo) and the Instituto de Formación Docente de Artigas (600 km. Northwest of Montevideo) were opened. Currently there are courses held at the Instituto de Formación Docente de Paysandú (378km to the West of Montevideo), in the Instituto de Formación Docente Treinta y Tres (286km Northeast from Montevideo), in the Institute for Training teachers of Canelones (46km North of Montevideo).

este de Montevideo). Actualmente ya se realizan cursos en el Instituto de Formación Docente de Paysandú (378 KM al oeste de Montevideo), en el Instituto de Formación Docente de Treinta y Tres (286 KM al noreste de Montevideo), en el Instituto de Formación Docente de Canelones (46 KM al norte de Montevideo).

3. El desarrollo de la educación social en el Uruguay

La formación de los educadores sociales en el Uruguay, tal como ya se dijo, comenzó en la Escuela de Funcionarios en el año 1990 que en 1995 pasó a denominarse Centro de Formación y Estudios (CENFORES).

La Ley General de Educación Nº 18.437 de diciembre, 2008, en el art. 31, define que “la formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras que el Sistema Nacional de Educación Pública requiera”.

En el siguiente período de gobierno que se instala el 1 de marzo de 2010 comienza el proceso de implementación, habilitando dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) un nuevo ámbito de nivel terciario en transición a la creación de la Universidad de la Educación cuya creación requiere una ley con mayorías especiales que ya se obtuvieron en una cámara y se encuentra en la agenda del Senado actualmente.

En consecuencia, podemos afirmar que el primer período de la formación, 1990 – 2004 constituyó el momento histórico de la creación de la nueva figura profesional del Educador Social y su vinculación y desempeño en el campo de las políticas sociales y de las políticas educativas.

Las prácticas formativas de los estudiantes de la carrera de educación social durante los primeros años, sin graduados a la vista, constituyeron una muestra y un campo de experimentación y debate en varios frentes: por un lado la propuesta de un enfoque pedagógico diferente al escolar tradicional, demostrando la potencialidad educativa de diversos ámbitos existentes y nuevos, así como la propia vida cotidiana de los espacios sociales, cul-

3. The development of social education in Uruguay

The training of social educators in the Uruguay, as noted, began in School Officials in 1990 that in 1995 was renamed Centro de Formación y Estudios// Training/Education and Studies Centre (CENFORES).

The General Education Act No. 18.437, December 2008 (article 31) states, “training in education will be designed as university tertiary education and will include the training of teachers, technical teachers, professors, faculty of physical education and social educators and others required by the National System of Public Education”.

In the following governmental period from 1st March 2010 the process of implementation begins, enabling a new area of tertiary-level transition to the creation of the University of Education which creation requires a law with special majorities already obtained a camera and is currently on the agenda of the Senate within the National Administration of Public Education (ANEP).

Consequently, we can say that the first training period, 1990-2004 was the historical moment of the creation of the new professional figure of the Social work educator and their bonding and performance in the field of social and education policies.

The training practices of the students of social education degree during the first years, non-graduates, constituted a sample and a field of experimentation and debate on several ways: on the one hand, the proposal of a different pedagogical approaches to the traditional school, showing the educational potential of several existing and new areas, as well as everyday life in social, cultural and sport fields. On the other hand, some professionals were called and threatened by the emergence of a new professional in particular teachers and social workers. Many professionals felt engaged in the theoretical and methodological aspects and in their working practices of their respective programmes and projects; and threatened to the extent that assumed that their job will eventually be at risk.

From 2005, with the creation of the Ministry of Social Development and new public policies boosted by the new Government, many programs and projects that “opened” the perspective theoretical and

turales y deportivos. Por otro lado, algunas profesiones se sintieron interpeladas y amenazadas por el surgimiento de un nuevo profesional; concretamente Maestros y Asistentes Sociales. Muchos profesionales se sintieron interpelados en los aspectos teóricos y metodológicos y en sus prácticas laborales de sus respectivos programas y proyectos; y amenazados en la medida que suponían que eventualmente se ponían en juego sus puestos de trabajo en las instituciones.

A partir del año 2005, con la creación del Ministerio de Desarrollo Social y las nuevas políticas públicas impulsadas desde el gobierno que iniciaba su gestión, se abrieron muchos programas y proyectos que "abrieron" las perspectivas teóricas y metodológicas, habilitando los aportes de la educación social, y se crearon muchos más puestos de trabajo, para todas las profesiones que podían aportar a las nuevas políticas sociales, educativas y culturales en el país.

Los ámbitos de actuación de los educadores sociales se fueron diseñando a partir de los centros y espacios de la práctica formativa, que luego fueron ocupando los egresados, mediante los llamados públicos que se realizaron. Los logros de la integración de los profesionales y del reconocimiento en la creación de cargos específicos para los educadores sociales se verifican a partir del año 2005. En el INAME, institucionalidad que albergaba a CENFORES y donde nació la propuesta, los cargos recién se crearon en el año 2002 pero se proveyeron en el año 2005.

En síntesis, las resistencias de diferente tipo no fueron menores. Este es uno de los principales factores explicativos del escaso desarrollo de la Pedagogía Social en Uruguay.

Las prácticas formativas y profesionales. Los centros y espacios de las prácticas formativas y profesionales que podemos apreciar desde 1990 a la fecha, son principalmente: los internados de tiempo completo y de protección integral, los centros de privación, y las medidas no privativas, de libertad para adolescentes en conflicto con la ley, los centros de tiempo parcial: clubes de niños en edad escolar y centros juveniles, los equipos de trabajo comunitario en programas de reinserción educativa y de acceso a los programas sociales, los centros y

methodological were created, enabling contributions from social education, and many more jobs, for all professions that could contribute to the new social, educational and cultural policies in the country were created.

The action field of social educators were designing from workplaces and educational practice areas, and then the graduates, through public calls were taking the different positions. The achievements of the professional integration and recognition in the creation of specific positions for social educators are verified from the year 2005. In the INAME, institution that housed CENFORES where the proposal was created, positions were created in 2002 but were occupied in 2005.

In short, resistances of different type were not minor. This is one of the major explanatory factors of the underdevelopment of Social Pedagogy in Uruguay.

Training and professional practices. Centres and places for training and professional practices from 1990 up to nowadays, are mainly: internees full-time and comprehensive protection, centres of deprivation, and the non-custodial measures, for adolescents in conflict with the law, part-time centres: clubs of children in school-age and youth centres, teams of community work programmes of educational reintegration and access to social programs, centres and programs of formal secondary education: secondary and technical - professional, interdisciplinary teams in sex education programs and programs of prevention and addiction of toxic substances, sports, recreation and educational camps, training and job placement projects , among others.

The meetings of teachers and social educators. In addition to the practices of students and graduates, it is necessary and appropriate to mention the Meetings of Educators and Social Educators, promoted and organised by CENFORES.

The first one called educators. Thereafter educators and social educators were convened. The organisation also noted a projection and grading from the initiative and responsibility of CENFORES trainers, first supporting and after as co-organisers, for the two groups: south group

programas de educación media formal: secundaria y técnico - profesional, equipos interdisciplinarios en programas de educación sexual y en programas de prevención y atención a las adicciones de sustancias tóxicas, plazas de deportes, recreación y campamentos educativos, los proyectos de capacitación e inserción laboral, entre otros.

Los Encuentros de Educadores y Educadores Sociales. Además de las prácticas de estudiantes y egresados, es necesario y conveniente mencionar los Encuentros de Educadores y Educadores Sociales, que promovió y organizó CENFORES.

El primero de todos convocó a los educadores. En adelante se convocaban a educadores y educadores sociales. La organización de los mismos también observó una proyección y gradualidad desde la iniciativa y exclusiva responsabilidad de los formadores de CENFORES, primero en calidad de apoyo y luego de co-organizadores, a los dos colectivos: los educadores de Grupo del Sur y los educadores sociales de la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU). El VI Encuentro fue organizado por los dos colectivos ya sin la participación de CENFORES.

Los educadores, tal como ya se dijo antes, existían, tenían una función asignada, desarrollaban actividades, tareas, tenían diversas experiencias, y muchos de ellos realizaban interesantes reflexiones. Esa práctica es la que había dado lugar a la creación de una nueva figura y de un marco teórico-metodológico para proyectar una intervención profesional.

Se consideró necesario y conveniente promover los encuentros entre los “viejos” educadores y los “nuevos” educadores sociales, entre quienes estaban en la experiencia, de diferente forma, con aciertos y con dificultades, en general sin formación previa pero, la mayoría de ellos, con grandes deseos de superación, con otros que se estaban formando o que ingresaban a la práctica con una formación. La síntesis era necesaria.

Los Encuentros se desarrollaron de acuerdo a la siguiente cronología:

- I Encuentro Nacional de Educadores - 1997
- II Encuentro Nacional de Educadores - 10 al 26 de agosto de 1998
- III Encuentro Nacional de Educadores - 9 al 11 de setiembre de 1999

teachers and social educators of the Association of Social Educators of Uruguay (ADESU). The 6th Meeting was organised by the two groups without the participation of CENFORES.

Educators, as mentioned before, did exist and had an assigned function, developed activities, tasks, they had different experiences, and many of them made interesting discourses. This practice had resulted in the creation of a new figure and theoretical and methodological framework for projecting a professional intervention.

We considered it necessary and appropriate, to promote encounters between ‘old’ educators and ‘new’ social educators, among those were those with the experience, in different ways, with successes and difficulties, in general without prior training, but most of them, with great desire of overcoming, with others that on training or who starting to practice by training. The synthesis was required.

The meetings were developed according to the following timeline:

- I National Educators’ Meeting - 1997
- II National Educators’ Meeting - 10th-26th August, 1998
- III National Educators’ Meeting - 9th -11th September, 1999
- IV National Educators’ Meeting - 11th - 13th September 2000
- V National Educators’ Meeting and Social Educators - 12th-14th September 2001
- VI National Educators’ Meeting and Social Educators - November 2002

The Documentation Centre and Library of the Training and Studies Centre has the final published documents on the Meetings II to V inclusive, what constitutes a very important critical mass in the building process of the theoretical - methodological framework for education and social pedagogy in the Uruguay.

- IV Encuentro Nacional de Educadores - 11 al 13 de setiembre de 2000
- V Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales - 12 al 14 de setiembre de 2001
- VI Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales - Noviembre de 2002

En el Centro de Documentación y Biblioteca del Centro de Formación y Estudios se cuenta con los Documentos Finales publicados de los Encuentros II al V inclusive, lo que constituye una masa crítica muy importante en el proceso de construcción del marco teórico - metodológico de la educación y pedagogía social en el Uruguay.

4. Reflexiones y conclusiones finales

1. Por todo lo anteriormente expresado, la Pedagogía Social no ha alcanzado aún un fuerte desarrollo disciplinar. No ha habido un lugar claramente identificado en la academia, siendo de reciente data su aparición en cursos para otros profesionales universitarios, además de su inclusión en los planes de formación de los educadores sociales. No ha tenido un fuerte impulso la investigación que le permita conformar una masa crítica importante para nutrir la reflexión teórica, la evaluación de los programas con esta perspectiva educativa y el análisis de las intervenciones y prácticas profesionales. En consecuencia la Pedagogía Social ha tenido escasa incidencia en la formulación de políticas públicas y el diseño de programas y proyectos.

2. No cabe duda que la implementación de la formación de educadores sociales en Uruguay a partir de 1990, contribuyó fuertemente a la revisión crítica de la pedagogía y a la consideración de la Pedagogía Social como una alternativa para repensar la educación, criticarla, reflexionar y elaborar nuevas propuestas y experiencias innovadoras que contribuyeran al desarrollo del campo de la educación.

3. Acerca del objeto de estudio. Inicialmente fueron las prácticas educativas con niños, niñas y adolescentes en los programas y proyectos sociales: internados de protección social, adolescentes con medidas privativas y no privativas de libertad, clubes de niños y centros juveniles. Posteriormente

4. Reflections and conclusions

1. Given the above expressed, Social Pedagogy has not yet reached a strong development. It has not find a clear academic place given its recent appearance in courses for other academics, in addition to its inclusion in the social educators' training. The research enabling it to form an important critical mass to nourish the theoretical reflection, the evaluation of programs with this educational perspective and professional practices and interventions analysis has not been strong enough. Consequently Social Pedagogy has had little impact in public policy formulation and in programmes and projects design.

2. It goes without saying that the implementation of the social educators training in Uruguay from 1990, strongly contributed to the critical review of the pedagogy and consideration of Social Pedagogy as an alternative for rethinking education, criticise it, reflect and develop new proposals and innovative experiences that contribute to the development of the education field.

3. The subject of study. Initially they were the educational practices with children and adolescents in programmes and social projects: interned in social protection, adolescents with custodial and non-custodial measures of freedom, clubs for children and youth centres. Subsequently, this educational perspective was gaining ground, and it was convened to participate in other areas of social policy and formal education, becoming formally part in the calls to the interdisciplinary teams and also included in the formulation and design of new programmes and projects, particularly since 2005, in education and social policies.

4. To sump up, Social Pedagogy is currently a discipline mainly based in Uruguayan social educators' performance, that promotes and enables a reflection on social education, formal and non-formal proposals, as well as promotes and enables a reflection on the educational, social projects and programmes.

5. A methodology in this study of the type of documentary research has been tested, and it should continued and deepened some aspects, such as other

esta perspectiva educativa fue ganando terreno y fue convocada a participar en otros ámbitos de las políticas sociales y de la educación formal, llegando a ser incluida formalmente en las convocatorias a llamados a equipos interdisciplinarios, así como incluida en la formulación y diseño de nuevos programas y proyectos, particularmente a partir del año 2005, en las políticas educativas y en las políticas sociales.

4. En síntesis, podemos decir que actualmente la Pedagogía Social, como disciplina que fundamenta principalmente la actuación profesional de los educadores sociales en Uruguay, promueve y permite una reflexión acerca de lo social de las propuestas educativas, formales y no formales, así como promueve y permite una reflexión acerca de lo educativo, de los programas y proyectos sociales.

5. Se ha ensayado una metodología en este trabajo del tipo de investigación documental, que debe continuar y profundizar en algunos aspectos, tales como otras fuentes que influyeron en el proceso de construcción de la Pedagogía Social en el Uruguay:

- En el campo de la educación: tales como la educación popular, la educación física y recreación incluyendo los campamentos educativos.
- En el campo de otras disciplinas: el desarrollo de la Psicología Social, en particular la concepción operativa de grupos y el análisis organizacional con fuertes articulaciones con la Pedagogía Institucional de Lobrot y Lapassade.

6. El desarrollo alcanzado ha sido significativo, a pesar de las dificultades que debió enfrentar en las dos primeras décadas, cuyos principales aspectos repasamos:

- a. Un país fuertemente escolarizado, con una muy rica tradición de aportes de los maestros a la construcción de una escuela pública de libre acceso, ampliamente difundida en todo el país, con prestigio institucional y docente. La experiencia y reflexión educativa acumulada en el país, contribuyó y a la vez presentó obstáculos al desarrollo de una alternativa educativa; no fue fácil de asimilar y al principio se percibió como una amenaza más que como una contribución.

sources that influenced the Social Pedagogy in Uruguay's building process:

- In the education field: such as popular education, physical education, and recreation including educational camps.
- Other disciplines: the development of Social Psychology, in particular the operational concept of groups and organisational analysis with strong links with the Institutional Pedagogy of Lapassade and Lobrot.

6. The development has been significant despite the difficulties it has had in the first two decades, whose main aspects we review:

- a. A heavily educated country with a very rich tradition of contributions from the teachers to free access' public school, widespread throughout the country, with institutional and academic prestige. The experience and educational thinking in the country contributed and simultaneously presented obstacles to the development of an educational alternative; it was not easy to assimilate and at first was perceived more as a threat than as a contribution.
- b. The institutional and programmatic scope of the creation of the new professional figure of the Social Educator was devoted to children and adolescents. This achievement was enclosed by its theoretical, methodological and professional development. Although it allowed it to develop progressively it meant an action framework that initially guided it in a partial and specific direction.
- c. The educational policies driven by the Ministry of Education and Culture from 2005, the inclusion of non-formal education and social education in the Educational Debate and National Education Congress in 2006 and the subsequent inclusion of concepts and guidelines in the General Law of Education in 2008, boosted the ideas and experiences that were developing.
- d. Recently, from 2011, the social educators' training shares spaces and lives in institutional settings along with the training of teachers and professors of middle education. Again, an achievement presented at the

- b. El ámbito institucional y programático de la creación de la nueva figura profesional del Educador Social fue el dedicado a infancia y adolescencia. Este logro estuvo acompañado de este acotamiento para su desarrollo teórico, metodológico y profesional. Si bien le permitió ir ganando progresivamente un espacio de desarrollo, le significó un marco de actuación que inicialmente lo orientó en una dirección determinada y parcial.
- c. Las políticas educativas impulsadas desde el Ministerio de Educación y Cultura a partir del año 2005, la inclusión de la educación no formal y de la educación social en el Debate Educativo y Congreso Nacional de Educación del año 2006 y la posterior inclusión de conceptos y orientaciones en la Ley General de Educación del año 2008, contribuyeron a dinamizar las ideas y experiencias que se venían desarrollando.
- d. Recientemente, desde el año 2011, la formación de educadores sociales comparte espacios y convive en ámbitos institucionales junto con la formación de maestros y profesores de educación medial. Nuevamente un logro que a la vez presenta riesgos al poder quedar subsumido por el peso de la tradición y de una acumulación histórica mayor. En la Universidad de la República, la formación en educación nunca ha tenido un espacio relevante y significativo, si bien ha habido una inclusión formal de las Ciencias de la Educación desde los 80' y una preocupación mayor desde 1992. De todas formas la Educación y Pedagogía Social tienen un lugar tan marginal como la educación en su conjunto en los planes de enseñanza, investigación y extensión de la Universidad de la República.

Para finalizar, quiero agradecer la posibilidad de incluir la perspectiva uruguaya en el amplio y reconocido campo de la Pedagogía Social a nivel internacional, donde desde España, los académicos y la Sociedad Iberoamericana han jugado un importante papel de motivación y orientación, así como en América Latina rescatar los incesantes esfuerzos de reflexión e intercambio promovidos desde Brasil.

same time risks to be subsumed by the tradition and one greater historical accumulation. At the University of the Republic, training in education has never had a relevant and significant area, although it has been included in Education Sciences from the 80s and more recognised since 1992. Anyway Education and Social Pedagogy have a place so marginal as education as the whole plans of teaching, research and extension of the University of the Republic.

Finally, I want to thank the possibility of including the Uruguayan perspective in the wide and recognised Social Pedagogy filed at international level, where from Spain, the academics and the iberoamerican society have played an important role in motivation and orientation, as well as in Latin America rescuing the relentless effort of reflection and exchange promoted from Brazil.

REFERENCIAS / REFERENCES

- Angione y otros, (1987), *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Montevideo, Uruguay, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- Bernasa, J. (2005) *El ensayo pedagógico del Movimiento por la Escuela Nueva 1954 - 1958*, Montevideo, Uruguay, Impresora Frida.
- Bralich, J. (1987), *Breve historia de la educación en Uruguay*, Montevideo, Uruguay, Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos.
- Camors, J. (1992), Formación de “educadores sociales. Una experiencia en un marco de educación no formal, Montevideo, Uruguay, *Revista Rutinas y Rupturas*, año II N° 3.
- Camors, J. (1997), *Fundamentos de la acción educativo social*”, Montevideo, Uruguay, AECE/ Centro de Formación y Estudios.
- Camors, J. (1997), *La autoridad en el marco de una relación educativa*, Montevideo, Uruguay, AECE/ Centro de Formación y Estudios.
- Camors, J. (2009), *Historia reciente de la educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar*, Montevideo, Uruguay, Edit. Grupo Magro.
- Camors, J. (2009), *A Pedagogia Social na América Latina*, en *Pedagogia Social*, San Pablo, Brasil, Expressao & Arte.
- Camors, J. (2011), *Lo social: un campo para recuperar identidades*, en *Pedagogia Social. Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*, San Pablo, Brasil, Expressao & Arte.
- Camors, J. (2012), *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo, Uruguay, Edit. Grupo Magro.
- CENFORES (2001), *La educación social: un marco referencial, en proceso de construcción, para reconceptualizar la función educativa que niños, niñas y adolescentes requieren para ser protagonistas de su tiempo*, Montevideo, Uruguay, INAME - Centro de Formación y Estudios.
- CENFORES (2003), *Hacia la construcción que nos debemos. Una Educación Social para el Uruguay*, Montevideo, Uruguay, INAME - Centro de Formación y Estudios.
- Carbajal, N. (1993), *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*, Montevideo?: Talleres Gráficos de PuntoSur S.A.
- Caride, J. A. (2004), *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa.
- Coronel M.H., & Sansón T. (1999), *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina. Informe Testimonial*, Montevideo: Monteverde.
- Ley N° 9.342 del 6 de abril de 1934.
- Ley N° 15.977 del 14 de Setiembre de 1988.
- Ley General de Educación N° 18.437 del 10 de diciembre de 2008.
- García Molina, J. (2003), *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona: Gedisa.
- García, S. (1997), *Análisis de los cambios en las políticas públicas de infancia*. Retrieved from <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/>
- Mialaret, G. (1985), *Introducción a las ciencias de la educación*, Ginebra, Suiza, UNESCO.
- Ministerio de Educación y Cultura (2014), *A 140 años de la Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*, Montevideo, Uruguay, MEC.
- Núñez, V. (1990), *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*, Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999), *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2002), *La educación en tiempos de incertidumbre; las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona : Gedisa.
- Ortega Esteban, J. (1999), *Educación Social Especializada*, Barcelona: Ariel.
- Universidad de la República (2006), *Breve historia de la Universidad de la República*, Montevideo: Universidad de la República.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.08

Fecha de recepción del artículo / received date: 29.VII.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 25.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 15.X.2015

DIRECCIÓN DEL AUTOR/ AUTHORS' ADDRESS

Jorge Camors. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Calle Libertad 2635 apto. 003 Montevideo, Uruguay, C.P. 11300 E-mail: jorgecamors@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Jorge Camors. Ingresa a la docencia universitaria en el año 1986. Actualmente es Prof. Adjunto en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República en cursos de grado sobre "Realidad Educativa Nacional" y para graduados de "Pedagogía Social" y de "Educación No Formal". Conferencias a nivel nacional e internacional. Investigaciones y Publicaciones en la temática. Creador de la figura del Educador Social en el Uruguay y primer Director del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) en el período 1990 - 2004.

OS FUNDAMENTOS FREIRIANOS DA PEDAGOGIA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO NO BRASIL

PAULO FREIRE'S BASES OF SOCIAL PEDAGOGY UNDER CONSTRUCTION IN BRAZIL

LOS FUNDAMENTOS "FREIREANOS" EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL DE BRASIL

Roberto da Silva

UNIVERSIDADE SAO PAULO (BRASIL)

RESUMO: As culturas indígenas, africana e ocidental, juntamente com o cristianismo compõe a matriz cultural de quase todos os países que passaram pelo processo da colonização europeia. Em todos estes países se faz educação popular, social e comunitária desde o seu descobrimento e há consenso quanto à qualidade, importância e impacto destas práticas educativas na constituição da identidade de seus povos. Cada país e cada povo possuem sua própria historicidade, motivação e estratégias, mas todas as práticas educativas que desenvolvem se estruturam a partir das mesmas matrizes antropológica e culturais que conformam suas estruturas sociais, caracterizando-as como estratégias de resistência, de alternativa à ideologia oficial e de sobrevivência cultural. Estes elementos comuns a diversos povos e países permitem conceber para a Educação popular, social e comunitária que neles se desenvolvem uma mesma fundamentação teórica – a Pedagogia Social – cujo teórico mais proeminente é, sem dúvida, Paulo Freire, sem desconsiderar a contribuição de tantos outros teóricos que são importantes para cada contexto e país específico. Discorrer sobre a possibilidade de uma corrente da Pedagogia Social de base freiriana significa redimensionar o alcance da própria Pedagogia Social, discutir o papel que ela pode cumprir na consolidação do processo de libertação dos povos submetidos à escravidão, ao genocídio, à dominação cultural e à exploração econômica, assim como proceder aos esforços de sistematização e de teorização de diferentes práticas educativas que possam se beneficiar de um mesmo referencial teórico e metodológico que fundamente a pesquisa, o ensino e o trabalho de um grande número de educadores e educadoras que hoje não são reconhecidos como tais por parte dos sistemas de ensino nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Educação Comunitária; Educação Social; Pedagogia Social; Paulo Freire.

ABSTRACT: Indigenous, African and Western cultures, along with Christianity form the cultural background of almost all countries that have gone through the process of European colonization. In all these countries the popular, social and community education has been made since its discovery and there is consensus on the quality, relevance and impact of educational practices in the constitution of the identity of their people. Each country and each people have their own historicity, motivation and strategies but all educational practices that they develop are structured from the same anthropological and cultural matrices that form their social structures, characterizing them as strategies of resistance and cultural survival, alternative to official ideology. These elements common to many peoples and countries allow to conceive to the popular, social and community education, in which a same theoretical framework is developed - the Social Pedagogy - whose most prominent theorist is undoubtedly Paulo Freire, without disregarding the contribution of many others theorists that are important for each context and specific country. Discuss about the possibility of a Social Pedagogy perspective based on Paulo Freire means to redesign the scope of Social Pedagogy itself discuss the role that it can play into the consolidation of the process of liberation of people under slavery, genocide, cultural domination and economic exploitation, as well as carry out the efforts of systematization and theorizing of different educational practices that can benefit from the same theoretical and methodological framework that can offer bases to the research, teaching and work of a large number of educators that today are not recognized as such by national education systems.

KEYWORDS: Popular Education; Community Education; Social Education; Social Pedagogy; Paulo Freire.

RESUMEN: Las culturas indígenas, africanas y occidentales junto con el cristianismo componen los antecedentes culturales de casi todos los países que han pasado por el proceso de la colonización europea. En todos estos países, la educación popular, social y comunitaria se ha llevado a cabo desde su descubrimiento, y existe un consenso sobre la calidad, relevancia e impacto de las prácticas educativas en la constitución de la identidad de la población. Cada país y cada pueblo tiene su propia historicidad, motivación y estrategias, aunque todas las prácticas educativas que desarrollan están estructuradas en función de la misma matriz antropológica y cultural que forma sus estructuras sociales, caracterizándolas como estrategias de resistencia y supervivencia cultural, alternativa a la ideología oficial. Estos elementos, comunes para tantos pueblos y países, permiten concebir una educación popular, social y comunitaria que se desarrolla en un mismo marco teórico -la Pedagogía Social- cuyo teórico más notorio es sin duda Paulo Freire, sin desmerecer las contribuciones de otros muchos que son importantes en otros contextos o países específicos. Discutir sobre la posibilidad de una perspectiva de la Pedagogía Social basada en los métodos de Paulo Freire para rediseñar el objetivo de la Pedagogía Social en sí misma analiza el papel que puede jugar en la consolidación del proceso de liberación de la gente que sufre esclavitud, genocidio, dominación cultural y explotación económica, además de llevar a cabo esfuerzos de sistematización y teorización de diferentes prácticas educativas que pueden ser beneficiosas desde el mismo marco teórico y metodológico y pueden ofrecer las bases para la investigación, la enseñanza y el trabajo de un gran número de educadores que hoy día no son reconocidos como tales por los sistemas educativos nacionales.

PALABRAS CLAVE: Educación popular; Educación comunitaria; Educación social; Pedagogía Social; Paulo Freire.

1. Introdução

No esforço de sistematização das diferentes tradições da Pedagogia Social no mundo prospera uma razoável quantidade de ensaios que visam distinguir seu estatuto científico em relação às outras ciências (PEREZ SERRANO, 2004, p. 98); explicitar suas diferentes nomenclaturas (SCARPA, P. e CORRENTE, M., 2006. p. 63 - 74); definir seus paradigmas supostamente dominantes (CARRERAS, J. S. Q. 1997. p. 56); e até mesmo delimitar suas correntes teóricas supostamente dominantes.

Recuperando estudos de Joan María Senent (2003, p. 86), no qual o autor descreve as diferentes perspectivas de Pedagogia Social presentes no contexto europeu, Érico Ribas Machado (2014, p. 56) chama atenção para o fato de que

É importante considerar que já faz mais de dez anos que o autor propôs estes agrupamentos e isso significa que alguns podem estar diferentes e outros podem ter surgido. Ressalta-se que essas perspectivas teóricas, por mais que estejam agrupadas e que tenham características de países específicos, elas não possuem fronteiras definidas e no decorrer dos processos históricos é possível identificar na literatura disponível, mesclas das tendências descritas que orientaram e orientam a produção teórica e o fazer prático da Educação Social em diversos países.

Ribas Machado (2014, p. 56 Apud SENENT, 2003, p. 86) faz referências aos modelos francófono, centro europeu (germânico), anglo-saxão e meridional, destacando que a tradição germânica tem passado por diversas reconfigurações nas suas origens, e nos países nórdicos também assume características diferenciadas recentemente. O modelo anglo-saxão tem certa influência nas práticas dos trabalhos educativos sociais desenvolvidos nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Irlanda e países escandinavos. Há também evidências de que a perspectiva de Animação Sociocultural, de origem francesa, pode encontrar eco considerável em contextos antes não considerados e longe de suas fronteiras e que a evolução da Pedagogia Social nos contextos português e espanhol foi considerável na primeira década dos anos dois mil, e devido aos seus amadurecimentos reflexivos, teóricos e práticos já inspiram e incitam mudanças em outros contextos transnacionais.

1. Introduction

In an effort to systematize the different world traditions of social pedagogy prosper a considerable amount of essays that aim to discern its scientific status in relation to the other sciences (PEREZ SERRANO, 2004, p. 98); pointing its different nomenclatures (SCARPA, P. e CORRENTE, M., 2006. p. 63 - 74); defining its supposedly dominant paradigms (CARRERAS, J. S. Q. 1997. p. 56); and even demarcate its theoretical perspectives supposedly dominant.

Taking Joan María Senent's (2003, p. 86) studies in which the author describes different perspectives of Social Pedagogy in the European context, Érico Ribas Machado (2014, p. 56) draws attention to the fact that

É importante considerar que já faz mais de dez anos que o autor propôs estes agrupamentos e isso significa que alguns podem estar diferentes e outros podem ter surgido. Ressalta-se que essas perspectivas teóricas, por mais que estejam agrupadas e que tenham características de países específicos, elas não possuem fronteiras definidas e no decorrer dos processos históricos é possível identificar na literatura disponível, mesclas das tendências descritas que orientaram e orientam a produção teórica e o fazer prático da Educação Social em diversos países.

Ribas Machado (2014, p. 56 apud SENENT, 2003, p. 86) makes references to Francophone, Central Europe (German), Anglo-Saxon and Meridional models, noting that the German tradition has gone through several reconfigurations in its origins and the Nordic countries recently assumed differentiated characteristics as well. The Anglo-Saxon model has certain influence on the practices of social educational work carried out in the United States, Britain, Ireland and the Scandinavian countries. There is also evidence that the perspective of Sociocultural Animation, French in origin, can find considerable echo in contexts not previously considered and far from its borders and that the Social Pedagogy evolution in Portuguese and Spanish contexts was considerable in the 21st century's first decade and, because of its reflexive, theoretical and practical maturations, already inspire and encourage changes in other transnational contexts.

A estas perspectivas teóricas da Pedagogia Social é possível acrescentar, por exemplo, a vertente latino americana, articulada a partir do Brasil e com influências na América do Sul, América Central, Caribe e países africanos de língua portuguesa, que tem na Educação Popular sua principal matriz e em Paulo Freire e em educadores locais suas principais referências teóricas, como será descrito adiante.

Convidado a discorrer sobre as relações entre Educação Popular, social e comunitária, Moacir Gadotti (2013, p. 20) afirma que

Embora não tenha escrito especificamente sobre o tema, há um capítulo do livro *Educação e Mudança* sobre “O papel do trabalhador social no processo de mudança” (FREIRE, 1979, p. 43-60) que nos remete ao debate atual em relação ao papel do “educador social”. Ele se recusa a falar de um papel abstrato do trabalhador social em geral, já que, concretamente, ele tanto pode atuar pela “mudança social” quanto pela “permanência”. É um papel construído socialmente: “falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu quefazer (...), estrutura social que é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens” (Idem, p. 47-48). A opção do trabalhador social “irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação” (*Id. ib.*, p. 49). Paulo Freire termina o capítulo afirmando que “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (*Id. ib.*, p. 60).

Entendemos que a vertente freiriana da Pedagogia Social em construção no Brasil, predominantemente fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, constitui efetiva contribuição ao movimento internacional da Pedagogia Social e à sua renovação nos contextos e que ela demonstra alguma necessidade de renovação e de revitalização.

2. A universalidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire

Paulo Freire, nomeado patrono da Educação brasileira¹, é, sem dúvida, o mais importante teórico bra-

To these theoretical perspectives of social pedagogy can be added, for example, the Latin American branch, articulated from Brazil and with influence in South America, Central America, Caribbean and African Portuguese-speaking countries, which has in popular education its main settlement and has Paulo Freire and local educators as its main theoretical references, as it will be described below.

Invited to discourse on the relations between popular, social and community education, Moacir Gadotti (2013, p. 20) states that

Embora não tenha escrito especificamente sobre o tema, há um capítulo do livro *Educação e Mudança* sobre “O papel do trabalhador social no processo de mudança” (FREIRE, 1979, p. 43-60) que nos remete ao debate atual em relação ao papel do “educador social”. Ele se recusa a falar de um papel abstrato do trabalhador social em geral, já que, concretamente, ele tanto pode atuar pela “mudança social” quanto pela “permanência”. É um papel construído socialmente: “falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu quefazer (...), estrutura social que é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens” (Idem, p. 47-48). A opção do trabalhador social “irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação” (*Id. ib.*, p. 49). Paulo Freire termina o capítulo afirmando que “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (*Id. ib.*, p. 60).

We understand that Paulo Freire branch of Social Pedagogy under construction in Brazil –predominantly based on the Paulo Freire’s pedagogical thought– is an effective contribution to both the international movement of Social Pedagogy and to its own renewal in the context and also that it shows some need of renovation and revitalization.

2. The universality of Paulo Freire’s pedagogical thought

Paulo Freire, named patron of Brazilian education¹, is undoubtedly the most important Brazilian the-

sileiro da Educação em todos os tempos, ainda que do ponto de vista de sua formação profissional tenha sido bacharel em Direito e não pedagogo. Traduzido para mais de 40 idiomas (GADOTTI, 1996, p. 58), sua influência não se limitou ao método de alfabetização de adultos, empregado no Brasil, África e Américas. Suas concepções pedagógicas são referenciadas em países de todos os idiomas e em todos os continentes (Idem, p. 58). Paulo Freire se tornou sinônimo de Educação Popular, ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social², ainda que não tenha escrito sobre o tema.

Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, ciência política, currículo escolar e política de educação dos meninos e meninas de rua. (GADOTTI, 1996, p. 49).

Paradoxalmente, a influência de Paulo Freire é reconhecida em todo o mundo, mas no Brasil ela está presente nas políticas públicas de Cultura (BRASIL, 2013) e de Saúde (CONASS, 2013), por meio de planos nacionais instituídos em todo o território nacional, mas não na Educação, onde a incorporação de seu vasto cabedal ainda é resultante de experiências pontuais e isoladas.

No livro *Pedagogia Social e Política* o espanhol Lorenzo Luzuriaga (1960, p. 105), nos ajuda a entender porque isso acontece ao definir com maestria a relação entre Política e Educação. Para ele,

a Pedagogia cria os fins e os métodos de Educação, organiza-lhes as instituições e, depois, a política os generaliza, àqueles a estas. Na realidade, a política nada cria; apenas facilita aquilo que os pensadores e pedagogos inventam. Assim, vemos que, das atuais instituições educativas, a escola primária deve-se a Pestalozzi, o colégio humanista, a Melanchthon e a Sturm, o jardim da infância a Froebel, a escola de continuação a Kerchensteiner etc. Em nosso tempo os métodos da escola ativa foram criados por Dewey, Decroly, Montessori etc. Depois os políticos generalizaram-nas por meio das leis e regula-

orist of Education at all times, even if from the perspective of his professional background he had been graduated in Law and not as a pedagogue. Translated into more than 40 languages (GADOTTI, 1996, p. 58), his influence was not limited to his adult literacy method, used in Brazil, Africa and the Americas. His pedagogical concepts are referenced in countries in all languages and in all continents (Ibid, p. 58). Paulo Freire has become synonymous with popular education, although he was not the original author of this theoretical concept he is presented as a pioneer of Social Education and Social Pedagogy², even not writing on the subject.

Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, ciência política, currículo escolar e política de educação dos meninos e meninas de rua. (GADOTTI, 1996, p. 49).

Paradoxically, the influence of Paulo Freire is recognized around the world, but in Brazil it is present in Culture (BRASIL, 2013) and Health (CONASS, 2013) public policy - via national plans introduced throughout the national territory - but not in Education, where the incorporation of its range is still a result of specific and isolated experiences.

In the book *Pedagogía Social y Política*, the Spanish author Lorenzo Luzuriaga (1960, p. 105) helps us to understand why this happens when defines, with expertise, the relation between Politics and Education. For him,

a Pedagogia cria os fins e os métodos de Educação, organiza-lhes as instituições e, depois, a política os generaliza, àqueles a estas. Na realidade, a política nada cria; apenas facilita aquilo que os pensadores e pedagogos inventam. Assim, vemos que, das atuais instituições educativas, a escola primária deve-se a Pestalozzi, o colégio humanista, a Melanchthon e a Sturm, o jardim da infância a Froebel, a escola de continuação a Kerchensteiner etc. Em nosso tempo os métodos da escola ativa foram criados por Dewey, Decroly, Montessori etc. Depois os políticos generalizaram-nas por meio das leis e regulamentos de ensino. Mas até as ideias mais

mentos de ensino. Mas até as ideias mais relacionadas com a Política, como a da escola unificada, foram criadas pelos educadores e levadas à realidade por meio de suas campanhas na Alemanha, França e outros países.

As linhas mestras da política pública de Educação no Brasil ainda são oriundas, predominantemente, dos teóricos do Movimento da Escola Nova³ como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que tiveram parte de sua formação nos Estados Unidos e mais alinhados com os programas de reformas das agências internacionais tais como Unesco, FMI e Banco Mundial e, portanto, mais do agrado dos grupos políticos então no poder. À política coube então, como diz Luzuriaga, “generalizar suas teorias pedagógicas por meio de leis e regulamentos de ensino” e, bem ou mal, o saldo das teorias por eles apregoadas estão na base da nossa legislação educacional e de nossos sistemas escolares até os dias de hoje (Idem).

Hamäläinen (2005), Kurki (2009), Dale (2004), Pierre Furter (1967) Henry A. Giroux (Idem, 1996, p. 569), Ira Shor (op. cit, p. 565), Rudolph Steiner (op. cit, 606), Trilla i Bernet (op. cit., p. 645), Peter MacLaren (op. cit, p. 559), Rosa Maria Torres (op.cit., p. 654) são alguns dos teóricos que atestam a universalidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire e seu diálogo com as mais diferentes abordagens teóricas e que possibilitam sua aproximação com o recorte teórico da Pedagogia Social (GADOTTI, 1996).

No livro *A ordem do discurso* (1996, p. 8-10) Michel Foucault assevera com propriedade que “em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade”. E segundo ele, isso acontece porque “(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”

De modo semelhante, Paul Natorp (1913, p. 97 Apud RIBAS MACHADO, 2012, p. 12), considerado o pioneiro da Pedagogia Social, em seu livro *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*, (...) define o conceito que fundamenta a ideia de Pedagogia Social:

relacionadas com a Política, como a da escola unificada, foram criadas pelos educadores e levadas à realidade por meio de suas campanhas na Alemanha, França e outros países.

The guidelines of educational public policy in Brazil predominantly are still derived from the New School Movement's³ theoreticians –as Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo and Lourenço Filho– who had part of their formation in the United States, more aligned with the international agencies programs of reform –as UNESCO, IMF and World Bank– and, therefore, more aligned with the political groups in power then. Thus the policy played a role in, as Luzuriaga says, “generalizing their pedagogical theories by laws and school regulations” and, rightly or wrongly, the balance of theories proclaimed by them are in the basis of our educational legislation and our school systems until today (Ibid).

Hamäläinen (2005), Kurki (2009), Dale (2004), Pierre Furter (1967) Henry A. Giroux (Idem, 1996, p. 569), Ira Shor (op. cit, p. 565), Rudolph Steiner (op. cit, 606), Trilla i Bernet (op. cit., p. 645), Peter MacLaren (op. cit, p. 559), Rosa Maria Torres (op.cit., p. 654) are some of the theorists who certify the universality of the Paulo Freire's pedagogical thought and his dialogue with the most different theoretical perspectives making possible an Social Pedagogy theoretical approach (GADOTTI, 1996).

In *L'ordre du discours* (1996, p. 8-10) Michel Foucault asserts with property that “in every society the production of discourse is at once controlled, selected, organized and redistributed by a certain number of procedures whose role is to ward off its powers and dangers, to gain mastery over its chance events, to evade its ponderous, formidable materiality”. And according to him, this is because “(...) discourse is not simply that which translates struggles or systems of domination, but is the thing for which and by which there is struggle, discourse is the power which is to be seized.”

Similarly, Paul Natorp (1913, p. 97 apud RIBAS MACHADO, 2012, p. 12), considered the pioneer of Social Pedagogy, in his book *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad* defines the concept which sets the idea of Social Pedagogy:

a educação do indivíduo está condicionada socialmente às condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. O autor ainda complementa que uma verdadeira Pedagogia Social não pode esquivar-se da pergunta sobre as leis fundamentais da vida e da comunidade. Para ele, a palavra *Pedagogia* não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas sim se refere à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo. Desta forma, o autor torna a Pedagogia uma ciência social, atrelada ao Direito e a Economia, delineando-se uma Pedagogia Social.

Além da veia comum entre o pioneiro da Pedagogia Social e Paulo Freire, ao reivindicar a inspiração freiriana à Pedagogia Social brasileira, incorporamos também as influências que a Pedagogia Social e o próprio Paulo Freire receberam de outros teóricos, que remonta à antiguidade e perpassa por todos os espectros teóricos (HÄMÄLÄINEN, 2003).

São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral (GADOTTI, 1996, p. 61).

De suas leituras de Hegel e de Lukács, por exemplo, Freire recolhe algumas inspirações em forma de expressões tais como “seres para si” (FREIRE, 1970, p. 38), expressão análoga ao conceito de “classe para si”. Condição, por sua vez, constitutiva do seu caráter de autonomia, à medida que “Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores.” (Idem, p. 45).

No que tange ao papel do intelectual orgânico, o texto que reúne suas cartas dirigidas aos educadores da Guiné-Bissau constitui uma referência privilegiada, a não perder de vista. Ao mesmo tempo que combate o espontaneísmo da ação política educativa, sublinha o papel dos animadores e animadoras não só do processo de alfabetização, como também

a educação do indivíduo está condicionada socialmente às condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. O autor ainda complementa que uma verdadeira Pedagogia Social não pode esquivar-se da pergunta sobre as leis fundamentais da vida e da comunidade. Para ele, a palavra *Pedagogia* não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas sim se refere à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo. Desta forma, o autor torna a Pedagogia uma ciência social, atrelada ao Direito e a Economia, delineando-se uma Pedagogia Social.

Besides the common thread between the pioneer of Social Pedagogy and Paulo Freire, when we claim a Paulo Freire’s inspiration to the Brazilian Social Pedagogy we also incorporate the influences that Social Pedagogy and Paulo Freire himself received from the other theorists, dating back to antiquity and permeates all the theoretical range. (HÄMÄLÄINEN, 2003).

In his understanding of the world we can find the presence of Marx, Lukacs, Sartre and Mounier as well as Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill and Amílcar Cabral (GADOTTI, 1996, p. 61).

From Hegel and Lukács readings, for example, Freire collects some inspirations in the form of expressions such as “beings-for-themselves” (FREIRE, 1970, p. 38), similar expression to the concept of “class-for-itself”. Condition, in turn, constitutive of his character of autonomy, as “their struggle is between to be themselves or to be dual. Between expel or not the oppressor from within. Between avoid being alienated or remain alienated. Between following prescriptions or have options. Between being spectators or actors.” (Ibid, p. 45).

In regard to the role of the organic intellectual, the text that brings together his letters to Guinea-Bissau educators is a prime reference, that we must not lose sight. At the same time that he is arguing against the spontaneity of the political-educational activity, he is highlighting the role of the animators not only across the literacy process, but also to

o seu compromisso com a organização da sociedade, numa perspectiva crítico transformadora, revolucionária, pois para Marx (cf. Tese 11, ad Feuerbach) como para Freire saber é, sobretudo, transformar: “Sólo existe saber en la invención, en la reinvencción, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, com el mundo y con los otros.” (Ibidem, p. 77).

Nesse mesmo sentido, reiteradamente sublinhava a importância da “questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como *caminho para re-escrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo.*” (FREIRE, 1998, p. 44). Também sobre ele a figura de Che Guevara exerceu verdadeiro fascínio, sobretudo como revolucionário que não abria mão de sua condição de ser amoroso, apesar e para além do desgaste que o Capitalismo confere à palavra amor. Daí a razão por que não hesita em citar o Che, numa de suas confissões a Carlos Quijano: “Déjeme decirle, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad.” (FREIRE, 1970, p. 106).

Outra presença marcante do pensamento freireano, ao longo de seus textos, é a do conceito *Trabalho*. Ao se (re)ler textos seus como *Cartas à Guiné-Bissau* (1988), *A Importância do Ato de Ler* (1989), dentre outros, percebe-se o alto grau da influência recebida por Freire do referencial marxista. Chama especialmente a atenção o enfoque do *Trabalho*, em sua omnilateralidade, destacando bem noções tais como a dimensão educativa do trabalho, a associação trabalho intelectual - trabalho manual, bem como sua dimensão transformadora. Eis por que não hesitava em afirmar que “Vai chegar um dia em que, em São Tomé e Príncipe, ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão, ao trabalhar.” (FREIRE, 1989, p. 71).

Ao que também acresce a necessidade de se articular adequadamente estudo e trabalho, tarefa a ser proposta especialmente à juventude, sem qualquer caráter impositivo, mas sim pelo convencimento, até porque “Uma sociedade que sonha com ir se tornando, no desenvolvimento de seu processo,

the commitment to the society organization, transforming it into a critical perspective, revolutionary, because, for both Marx (cf. 11 Theses on Feuerbach) and Freire, knowing is, above all, to transform: “there is just knowledge in invention, in reinvention, in restless, impatient and continuing seeking that human being do in the world, with the world and with the others.” (Ibidem, p. 77).

In this same sense he emphasized repeatedly the importance of the “fundamental issue of the reading of the word is always preceded by the reading of the World”. Reading and writing word implying a more critical rereading of the world as a way to *re-write* it, that is, to transform it.” (FREIRE, 1998, p. 44). Also Che Guevara, as figure, hold on him a real fascination, especially as a revolutionary who would not give up his condition of loving being - despite and beyond the exhausted meaning conferred to the word love by Capitalism. Hence he didn't hesitate to quote Che in one of his confessions to Carlos Quijano: “Let me tell you, under the risk to seem ridiculous, that the true revolutionary is guided by great feelings of love. It is impossible to think about a genuine revolutionary without this quality.” (FREIRE, 1970, p. 106).

Another remarkable presence into the Freire's thought, over his writings, is the concept of *Work*. Rereading his texts as *Cartas à Guiné-Bissau* (1988), *A Importância do Ato de Ler* (1989), among others, it's possible to see the high level of influence received by him from the Marxist framework. Draws particular attention the focus given to *Work*, in its omnilaterality, highlighting notions such as the educational dimension of the work, the association between intellectual work and manual work, as well as its transformative dimension. This is the reason because he has no hesitation in stating “There will come a day, in São Tomé and Príncipe, when nobody will work to study or study to work, because everybody will be studying once working.” (FREIRE, 1989, p. 71).

It would also add the need to articulate properly both study and work, task to be especially proposed to young people, without a mandatory character, but by conviction, even because:

Uma sociedade que sonha com ir se tornando, no desenvolvimento de seu processo, uma socie-

uma sociedade de trabalhadores, não pode deixar de ter, no trabalho livre, na fundamental do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal sociedade.” (FREIRE, 1988, p. 72).

Traço igualmente forte da/na práxis freiriana, que também remete talvez mais diretamente a Marx do que ao Marxismo (pelo menos em algumas de suas formulações), é a sua convicção tantas vezes reiterada, de que a libertação não irrompe como dádiva da classe dominante, mas como obra dos próprios trabalhadores. Para Freire, com efeito, a Pedagogia do Oprimido consiste naquela “que deve ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad.” (FREIRE, 1970, p. 40).

O gosto extraordinário pelo estudo da língua pátria o levaria, ainda cedo, ao cultivo de boas leituras. Cita, com certa frequência, autores que costumava ler atentamente, a começar pelos da sua região no Brasil: Carneiro Ribeiro, Ruy Barbosa, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, entre outros. É provável que a estes tenha recorrido, antes por uma opção estética - a boniteza do discurso literário - do que por uma motivação político ideológica, ainda que esta não possa ser descartada. De fato, em mais de um de seus textos, refere-se, com nítida satisfação, à criatividade estética que aqueles autores conseguiam imprimir em suas obras, que certamente exerceram notável influência em seu cotidiano de jovem professor de gramática. (CALADO, 2001, p. 9).

Não tardaria, porém, a associar a fruição dos estudos do idioma à de clássicos do pensamento nacional (Tristão de Athayde, por exemplo) e internacional (Jacques Maritain, Bernanos, Mounier). Autores como estes passam a constituir uma referência de peso na trajetória da reflexão humanística exercitada por Freire.

Sua curiosidade epistemológica, no entanto, o estimularia a empreender voos cada vez mais ousados, no plano filosófico, como no terreno inter/transdisciplinar, de modo a percorrer leituras de Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Serviço Social, História, entre outras *disciplinas*. Seu interesse por temas igualmente afetos a certas abordagens teológicas, mais precisamente ao campo da Teologia da Libertação - de cuja formulação fi-

dade de trabalhadores, não pode deixar de ter, no trabalho livre, na produção do socialmente útil, uma fonte fundamental de formação do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal sociedade. (FREIRE, 1988, p. 72).

Feature also strong in Freire’s praxis - which also refers perhaps more directly to Marx than to Marxism (at least in some of its formulations) - is his conviction so often repeated that the liberation doesn’t break out as a gift of the dominant class but as the work of the workers themselves. For Freire, in effect, Pedagogy of the Oppressed is that “needs to be forged with him and not for him, as men or people, in the constant struggle to regain their humanity.” (FREIRE, 1970, p. 40).

O gosto extraordinário pelo estudo da língua pátria o levaria, ainda cedo, ao cultivo de boas leituras. Cita, com certa frequência, autores que costumava ler atentamente, a começar pelos da sua região no Brasil: Carneiro Ribeiro, Ruy Barbosa, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, entre outros. É provável que a estes tenha recorrido, antes por uma opção estética - a boniteza do discurso literário - do que por uma motivação político ideológica, ainda que esta não possa ser descartada. De fato, em mais de um de seus textos, refere-se, com nítida satisfação, à criatividade estética que aqueles autores conseguiam imprimir em suas obras, que certamente exerceram notável influência em seu cotidiano de jovem professor de gramática. (CALADO, 2001, p. 9).

He would soon, however, associate the enjoyment of language studies to the national classics (Tristão de Athayde, for example) and international (Jacques Maritain, Bernanos, Mounier). Authors like these come to constitute a major reference in the history of humanistic reflection exercised by Freire.

His epistemological curiosity, however, moves him to take bolder steps, both in the philosophical field and the inter/transdisciplinary fields, in order to make readings in Psychology, Anthropology, Education, Sociology, Social Work, History, among other *disciplines*. His interest in topics related to certain theological approaches, more precisely to the field of Liberation Theology - whose philosophical formulation he ends up being one of

losófica ele termina sendo um dos expoentes - remete ao adjetivo *transdisciplinar*, acima mencionado.

Em seus escritos, aparecem não raro referências -é claro que a uns mais e com maior densidade do que a outros- a autores tais como Sócrates, Aristóteles, Hegel, Marx, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Ivan Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Piaget, Tristão de Athayde, Elza Freire, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Weffort, C. Wright Mills, Amílcar Cabral, Samora Machel, Zevedei Barbu, Camilo Torres, Che Guevara, Georges Snyders, Karel Kosik, Adam Schaff, Fiori, Clodomir Moraes, entre tantas outras personagens.

3. Os fundamentos para uma Pedagogia Social genuinamente freiriana

O potencial revolucionário do pensamento pedagógico de Paulo Freire foi a causa de sua perseguição e extradição por parte do Regime Militar brasileiro na década de 1960. No Brasil, as resistências à teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire não se deve à complexidade do seu pensamento, mas sim às estratégias de luta social nele enunciadas e às possibilidades -assustadoras- de que o ser humano -inclusive o opressor- compreendendo as causas de seus infortúnios, da violência e da miséria, se liberte das estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais que o oprimem.

Qualquer elite ciosa dos seus instrumentos de dominação sejam eles de natureza cultural, política, econômica, militar, religiosa, social ou acadêmica, lutou, luta e lutará para manter tais instrumentos de dominação ainda que seja por meio da alienação, da passividade, da negligência, da omissão ou da manipulação da opinião pública e até da violência.

A concepção de uma Pedagogia Social fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares,

the exponents - refers to the transdisciplinary adjective, above.

In his writings, often appears as references -of course some of them more, and some with more density than others- authors such as Socrates, Aristotle, Hegel, Marx, Lenin, Mao Zedong, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Ivan Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Piaget, Tristão de Athayde, Elza Freire, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Weffort, C. Wright Mills, Amílcar Cabral, Samora Machel, Zevedei Barbu, Camilo Torres, Che Guevara, Georges Snyders, Karel Kosik, Adam Schaff, Fiori, Clodomir Moraes, among others.

3. The foundations for a genuinely Paulo Freire's Social Pedagogy

The revolutionary potential of Paulo Freire's pedagogical thought was the cause of persecution and extradition that he had suffered by Brazilian military regime in the 1960s. In Brazil, the resistance to theory of knowledge formulated by Paulo Freire is not due to the complexity of his thought, but to the social struggle strategies set out therein and the possibilities -scary- that the human being -even the oppressor- once understanding the causes their misfortunes, violence and misery, would be freed of economic, political, social and cultural overwhelming structures.

Any elite zealous with its domination instruments - whether cultural, political, economic, military, religious, social or academic - fought, fight and will keep fighting to maintain such instruments of domination even if it is using alienation, passivity, neglect, omission or manipulation of public opinion and even by violence.

The conception of a Social Pedagogy based on the pedagogical thought of Paulo Freire is an important contribution to the research, analysis and reflection about the rich and diverse practices of popular, community and social education coming from the social and popular movements, sometimes weakened because of the lack of theoretic

por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada, sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual.

Embora o próprio Paulo Freire –reconhecemos– não tenha usado o termo Pedagogia Social, toda sua obra é orientada para um único propósito: desenvolver no ser humano a vocação de ser mais, tendo como pressupostos teóricos e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo.

A incontestável solidez da epistemologia freiriana, seu inconfundível comprometimento com a causa dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1970) e sua inquebrantável convicção de que a Educação deve libertar não apenas o oprimido, mas também o opressor é capaz de dar feição própria à Pedagogia Social livrando-a, por exemplo, do estigma que a marca em todos os demais países, de ser ela destinada apenas ao universo dos excluídos e à marginalidade social.

A Pedagogia Social e suas práticas –sejam elas Educação Social, popular ou comunitária– pressupõe o entendimento de que Educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores. Nenhum espaço seja público ou privado, e nenhum grupo social, qualquer que seja sua capacidade econômica ou nível de escolaridade pode prescindir da Pedagogia Social, especialmente nestes tempos de intensas transformações nas relações em todas as instâncias e estruturas sociais.

Particularmente nos países que sofreram o processo de colonização branca, ocidental e cristã, tal como o Brasil, a conscientização, a emancipação, a libertação e a autonomia são princípios inerentes a qualquer proposta educacional, pois precisa ter em conta as matrizes culturais que forjaram os seus povos, suas identidades e suas estruturas sociais. A exploração econômica europeia, o extermínio de povos nativos, a escravidão africana, a imposição da cultura branca, ocidental e cristã em detrimento das culturas nativas, a negação do status de humanidade a índios e negros, a odiosa distinção entre filhos legítimos e ilegítimos, mulheres casadas e concubinas e famílias constituídas ou não por meio do casa-

cal basis, standing marginalized by the academic field, devoid of training instances and with a completely fragmented production without any theoretical or conceptual cohesion.

Although Paulo Freire himself has never used the term Social Pedagogy –we recognize it– all his work is oriented toward a single purpose: to develop in the human being the vocation to be more, with theoretical and practical assumptions for social transformation, freedom, autonomy, empowerment, awareness of self, of others and of its place in the world.

The undeniable strength of Freire’s epistemology, his unmistakable commitment to the cause of the “ragged from the world” (Freire, 1970) and his unshakable belief that education should liberate not only the oppressed but also the oppressor, is able to give an own character to Social Pedagogy ridding it of, for example, the stigma that brands it in all other countries: to be devoted only to the universe of the excluded and socially marginalized.

Social Pedagogy and its practices –regardless of whether social, popular or community education– presupposes the understanding that education is done throughout life, in all places, and we are all potential educators. None space, public or private, and none social group, whatever its economic capacity or educational level, may dispense the Social Pedagogy, especially in these times of intense changes in relationships at all levels and social structures.

Particularly in countries that suffered the process of White, Western and Christian colonization, such as Brazil, the awareness, the emancipation, the liberation and the autonomy are inherent principles in any educational proposal, because needs to take into account the cultural matrices that formed its people, identities and social structures. The European economic exploitation, the extermination of native peoples, the slavery of Africans, the imposition of a White, Western and Christian culture to the detriment of native cultures, denial of human status to indigenous and blacks, the odious distinction between legitimate and illegitimate children, married women and concubines and between families formed or not by marriage are in the genesis of all our stigmas,

mento estão na gênese de todos os nossos estigmas, preconceitos e discriminações de todos os tipos e estão nas raízes da imensa desigualdade social que afeta os povos e países vitimados pela colonização.

As guerras de libertação levadas a cabo em países da América do Sul, América Central, Caribe e África, visavam sim a independência, mas também a restauração de identidades étnicas, tribais e culturais suprimidas por séculos de colonização e que justificaram a emergência de práticas de resistência que deram origem à Educação Popular, à Educação Social e à Educação Comunitária.

A incorporação do repertório freiriano à Pedagogia Social em construção nesta parte do mundo tem um sentido muito mais radical, político e revolucionário do que fizeram as correntes citadas por Sanent (2003) e que ainda prevalecem nos países de tradição colonialista, inclusive Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Estados Unidos, Espanha e Portugal e ajuda a definir uma identidade própria para a Pedagogia Social, vocacionada para a libertação, a emancipação e a autonomia do sujeito, seja ele oprimido ou opressor.

O estatuto epistemológico da Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação foi consolidado pelas práticas socioeducativas constituídas em países como Alemanha, França, Espanha, Itália, Portugal, Finlândia, Suíça, Suécia, Áustria, e não obstante em todos estes países se reconhecer a centralidade do pensamento de Paulo Freire como aporte teórico e metodológico para o trabalho do profissional da Educação Social, não se chegou a um nível de radicalização em que a utopia freiriana seja a expressão da “dialética entre o ato de denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza.” (GADOTTI, 1996, p. 732).

Diferentemente de outras áreas da Ciência, que primeiro alcançaram certo *status* epistemológico para depois proceder ao refinamento semântico que melhor caracterizasse os elementos constitutivos de sua área de conhecimento, a Pedagogia Social de base freiriana se serve do vasto vernáculo constituído no âmbito da Educação Popular, social e comunitária visando, sobretudo, à recuperação do significado histórico, político, social e cultural dos quais foram destituídas estas práticas educativas quando obnubladas pelo conceito amorfo de Edu-

prejudice and discrimination of all kinds are in the roots of the immense social inequality that affects peoples and countries victimized by colonization.

Liberation wars carried out in countries of South America, Central America, the Caribbean and Africa were intended to independence, but also the restoration of ethnic, tribal and cultural identities suppressed by centuries of colonization and that justified the emergency of resistance practices that led to Popular Education, Social Education and Community Education.

The incorporation of Paulo Freire’s repertoire to the Social Pedagogy under construction in this part of the world has a sense much more radical, political and revolutionary than the branches cited by Sanent (2003) and still prevailing in the countries of colonial tradition, including Germany, France, England, Italy, USA, Spain and Portugal and that helps to define a specific identity for the Social Pedagogy, devoted to liberation, emancipation and autonomy of the individual, whether oppressed or oppressor.

The epistemological status of Social Pedagogy as a knowledge area of Educational Sciences has been consolidated by the socio-educational practices formed in countries like Germany, France, Spain, Italy, Portugal, Finland, Switzerland, Sweden, Austria, and yet in all these countries is recognized the centrality of Paulo Freire’s thought as theoretical and methodological base to the work of the Social Education professional, not reached a level of radicalization in which the Freire’s utopia comes to be the expression of the “dialectic between the act of a denunciation of the world which dehumanizes itself and the announcement of an world that becomes human.” (GADOTTI, 1996, p. 732).

Differing from the other areas of Science, that first achieved a certain epistemological status and then proceed to the semantic refinement that should best characterize the components of the knowledge field, the Social Pedagogy based on Freire’s thought is served of the vast vernacular established within the popular, social and community education field, aiming mainly to recovery the historical, political, social and cultural significance from which these educational practices were deprived when obscured by the amorphous

cação não formal. (Vide as Notas Introdutórias do livro *Pedagogia Social, Expressão e Arte* Editora, 2009).

Enquanto Teoria Geral da Educação Social, popular e comunitária, a Pedagogia Social de base freiriana não pode se furtar ao desafio de recontextualizar as doutrinas, teorias, constructos e conceitos que fundamentam suas práticas, dotando-as da necessária instrumentalidade capaz de subsidiar o trabalho do Educador que atua em países com os mesmos traços da colonização branca, ocidental e cristã.

Estas características e atributos da Pedagogia Social de base freiriana lhe conferem não apenas unicidade teórica e conceitual, mas também conformam um campo gnosiológico, no sentido de uma teoria do conhecimento, que é a epistemologia própria da dominação étnica, racial, cultural, política e econômica, da subjugação, da negação do direito do outro em ser mais, da desumanização e da falsificação da história.

Estas são apenas alguns dos argumentos que justificam que uma Pedagogia Social de bases freirianas deva, necessariamente, possuir elevada vocação para promover a liberdade, a emancipação e a autonomia do sujeito, rompendo ciclos de marginalização e promovendo rupturas na relação opressor/oprimido, logo, sua *práxis* precisa desmistificar a palavra do opressor, pois “ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição –é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a Pedagogia, e também toda a Antropologia” (FREIRE, 1970, p. 10).

4. Categorias que fundamentam a Pedagogia Social freiriana

A Pedagogia Social de base freiriana a ser construída precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política, e; o futuro, enquanto

concept of *non-formal education*. (Cf. introductory notes of the book *Pedagogia Social, Expressão e Arte* Editora, 2009).

As General Theory of Social, Popular and Community Education, the Freire’s based Social Pedagogy cannot avoid the challenge of re-contextualize doctrines, theories, constructs and concepts that ground its practices, providing the necessary instrumentality that can be able to support the work of the educator who works in countries with the same traces of White, Western and Christian colonization.

These features and attributes of Social Pedagogy on Freire’s bases gives not only theoretical and conceptual unity, but it also conform agnoseological field, towards a theory of knowledge, which is the own epistemology of ethnic, racial, cultural, political and economic domination, of subjugation, of denial of the rights of others to became more, of dehumanization and falsification of history.

These are just some of the arguments that justify that a Social Pedagogy on Freire’s bases must necessarily possess a strong vocation to promote freedom, emancipation and autonomy of the subject, breaking away from the cycles of marginalization and promoting ruptures in the oppressor / oppressed relationship, so, its praxis needs to demystify the word that comes from the oppressor, because “teaching to read the spoken and dictated words is a way to mystify the consciences, depersonalizing them in repetition –it’s the technique of Mass Advertising. Learning how to say the own word is the entire Pedagogy, and also the entire Anthropology” (FREIRE, 1970, p. 10).

4. Categories that ground the Social Pedagogy on Freire’s bases

Social Pedagogy on Freire’s bases to be built must necessarily contemplate three historical periods simultaneously: the past, towards the problematization of the historical processes that led to a denial of rights, a strong social exclusion and a stigmatization of different social segments; the present, in the sense of re-learning habits, customs and traditions that serve as references for the generations that were born under the aegis of the political regime of exception, and; the future, as

utopia desejável, mas que tem como desafio principal a redução do abismo social que separa ricos e pobres e que constitui condição *sine qua non* para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária.

Esta perspectiva temporal em que se insere a Pedagogia Social no Brasil impõe - em respeito à motivação de seus fundadores - que ela assuma posição protagônica em relação aos três tempos históricos, ou seja:

Preventiva, sob uma perspectiva essencialmente programática, que tenha como foco a criação de condições objetivas e subjetivas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida social.

Reparatória, sob uma perspectiva essencialmente histórica, que considere a contribuição de povos, culturas, grupos sociais e categorias que são intrínsecas à formação do país e cujos patrimônios históricos, sociais e culturais os colocam em desvantagem dentro da estrutura social brasileira.

Interventiva, sob uma perspectiva predominantemente de promoção, garantia e defesa de direitos que possibilite a povos, culturas, grupos sociais e indivíduos encontrarem o lugar que lhes é devido na estrutura social brasileira.

A Teoria Geral da Educação Social que fundamenta as práticas de Educação Social, Educação Popular e Educação Comunitária é, por definição, inter e multidisciplinar, mas pressupõe uma visão de homem, de sociedade e de mundo na qual a natureza das relações e a qualidade destas devam ser essencial e predominantemente pedagógicas e se sobrepõem a qualquer dogmatismo ou doutrinação, conforme síntese elaborada por Alder Júlio Ferreira Callado⁴:

Partindo, não raro, de uma inquietação situacional, ou seja, do polo *mundo* - que ele aborda dentro de uma pluralidade semântica -, Paulo Freire logo trata de associá-lo e estendê-lo aos demais polos da relação (*homem e sociedade*). E, ao fazê-lo, não lhes concede um espaço simétrico: às vezes, ocupa-se bem mais amplamente do pólo *homem* ou do polo *sociedade*.

O elemento *sociedade* desponta em vários dos escritos freireanos como um espaço fortemente condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano. Nos momentos mais desafiado-

a desirable utopia, but that keeps the challenge to reduce the social gap between rich and poor, configuring a *sine qua non* condition for achieving a more humane society, more just and egalitarian.

This temporal perspective, where the Social Pedagogy in Brazil is set on, requires - with respect to the motivation of its founders - that it assume a protagonist position in relation to the three historical periods, namely:

Preventive, essentially under a programmatic perspective that must be focused on the creation of objective and subjective conditions that favor the development of skills and competencies for the social life.

Reparatory, essentially under a historical perspective that considers the contribution of peoples, cultures, social groups and categories that are intrinsic to the formation of the country and whose historical, social and cultural heritage put them at disadvantage into the Brazilian social structure.

Interventionist, predominantly under a perspective of promotion, guarantee and defense of rights that enable peoples, cultures, social groups and individuals to find the place that is owed to them into the Brazilian social structure.

The General Theory of Social Education which underlies the practices of Social Education, Popular Education and Community Education is, by definition, inter- and multidisciplinary, but it presupposes a vision of man, society and world in which the nature of relationships and the quality of these must be, essential and predominantly, pedagogical and that override any dogmatism or indoctrination, as in a synthesis prepared by Alder Júlio Ferreira Callado⁴:

Partindo, não raro, de uma inquietação situacional, ou seja, do polo *mundo* - que ele aborda dentro de uma pluralidade semântica -, Paulo Freire logo trata de associá-lo e estendê-lo aos demais polos da relação (*homem e sociedade*). E, ao fazê-lo, não lhes concede um espaço simétrico: às vezes, ocupa-se bem mais amplamente do pólo *homem* ou do polo *sociedade*.

O elemento *sociedade* desponta em vários dos escritos freireanos como um espaço fortemente condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano. Nos momentos mais desafiadores da trajetória humana, sempre irrompe o "inédito

res da trajetória humana, sempre irrompe o “inédito viável” como uma luz no fim do túnel, provocando, convocando os humanos, com o sopro da Liberdade, a não sucumbirem à tentação de quaisquer determinismos.

De todos os modos, porém, os três polos nele se manifestam sempre como uma unidade dialética, em que um se acha necessariamente remetido aos demais, e vice-versa, mediante uma espécie de ímã relacional, em virtude do qual nenhum deles se basta, visto que “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1995, p. 20). Eis por que os polos desta relação se distinguem, mas não se cindem, não se separam. Movem-se, antes, pela complementaridade. O que seria o polo *mundo* desconectado dos demais? Até que ponto o elemento *mundo* manteria o seu sentido, descolado do polo *homem* ou do polo *sociedade*? Onde estaria a consciência de *mundo*? De modo semelhante, o mesmo se aplica aos demais pólos da relação. O polo *homem* sustentar-se-ia apenas sobre si mesmo, sem qualquer consideração ao seu contexto? Ou o que se dá, é, antes, como ele próprio afirma: “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1993, p. 79)? Conseguiria o polo *homem* entender-se como um ente puramente abstrato, um texto sem contexto, desligado do mundo e da sociedade? Esta, por sua vez, o quê viraria fora do mundo e sem o polo *homem*? Ainda que não se encontre uma posição explícita de Paulo Freire justamente acerca do conjunto desses polos, não há dúvida, porém, de que sua aposta recai mesmo é na relação: “Descubro agora que no hay mundo sin hombre... como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo.” (FREIRE, 1970, p. 93 e 97).

O *quefazer* humano está ligado à reflexão, é a expressão da práxis. Nas palavras de Paulo Freire, *quefazer* é “a dialetização permanência-mudança e que torna o processo educativo *durável* (1970, p. 155). Todo homem é um ser do *quefazer*, isto é, um ser que transformando o mundo com o seu trabalho, cria o seu mundo. A educação é um *quefazer* permanente em razão da inconclusão do homem e do dever da realidade.”

Segundo a visão antropológica freiriana, o ser humano é, por definição, inconcluso e sua vocação ontológica é ser mais, ser sujeito.

Mais do que nos ater neste ou naquele texto de Paulo Freire para encontrar sua pedagogia social de-

viável” como uma luz no fim do túnel, pro-vocando, convocando os humanos, com o sopro da Liberdade, a não sucumbirem à tentação de quaisquer determinismos.

De todos os modos, porém, os três polos nele se manifestam sempre como uma unidade dialética, em que um se acha necessariamente remetido aos demais, e vice-versa, mediante uma espécie de ímã relacional, em virtude do qual nenhum deles se basta, visto que “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1995, p. 20). Eis por que os polos desta relação se distinguem, mas não se cindem, não se separam. Movem-se, antes, pela complementaridade. O que seria o polo *mundo* desconectado dos demais? Até que ponto o elemento *mundo* manteria o seu sentido, descolado do polo *homem* ou do polo *sociedade*? Onde estaria a consciência de *mundo*? De modo semelhante, o mesmo se aplica aos demais pólos da relação. O polo *homem* sustentar-se-ia apenas sobre si mesmo, sem qualquer consideração ao seu contexto? Ou o que se dá, é, antes, como ele próprio afirma: “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1993, p. 79)? Conseguiria o polo *homem* entender-se como um ente puramente abstrato, um texto sem contexto, desligado do mundo e da sociedade? Esta, por sua vez, o quê viraria fora do mundo e sem o polo *homem*? Ainda que não se encontre uma posição explícita de Paulo Freire justamente acerca do conjunto desses polos, não há dúvida, porém, de que sua aposta recai mesmo é na relação: “Descubro agora que no hay mundo sin hombre... como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo.” (FREIRE, 1970, p. 93 e 97).

The human *quefazer*⁵ is connected to the reflection, it's the expression of praxis. In the words of Paulo Freire, *quefazer* is “the dialectic change-permanence which makes *durable* the educational process. (1970, p. 155). Every man is a being from *quefazer*, that is, a being that, once changing the world with work, comes to create its world. Education is a permanent *quefazer* because of the incompleteness of the human being and the duty of reality.”

According to Freire's anthropological vision, the human being is by definition unfinished and their ontological vocation is to be more, to be subjected.

More than stay restricted to one or another Paulo Freire's text, to find his social pedagogy we

vemos enxergar a sua obra como um todo para entender as suas principais contribuições não só para a educação social, mas, certamente, para a educação popular e comunitária, tal como o fez Moacir Gadotti na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).

Gostaria de destacar algumas delas sem ter a pretensão de ser exaustivo ou completo.

1. Teorizar a prática para transformá-la. A prática como base para gerar pensamento. Os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação.
2. O reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças, numa época de extremado elitismo (academicismo sem prática social).
3. Um método de ensino e pesquisa que parte da leitura da realidade (leitura do mundo), da observação participante. Parte do concreto, o mundo vivido dos sujeitos e dos setores populares. Ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade.
4. Uma teoria crítica do conhecimento, fundamentada numa antropologia (ser humano inacabado, incompleto, inconcluso): somos programados para aprender.
5. Importância das condições de aprendizagem: ênfase nos processos e não nos resultados.
6. Uma educação como prática da liberdade, precondição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo.
7. Uma ciência aberta às necessidades populares: a relevância social como critério de qualidade da ciência.
8. Harmonização entre o formal e não formal (o escolar e o não escolar). O direito à educação não é apenas direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal (cinema, teatro, esporte, cultura, lazer...).
9. A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível.

must see his work as a whole to understand their major contributions not only to the social education, but certainly for the popular and community education, as did Moacir Gadotti in the book *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).

I would like to highlight some of them without the pretense to being exhaustive or complete:

1. Theorize the practice in order to change it. The practice as a basis to generate thought. Subjects from people are seen as protagonists of their own learning, and actors of their emancipation.
2. The recognition of the legitimacy of popular knowledge, the culture of the people and their beliefs, at times of extreme elitism (academicism without social practice).
3. A method of teaching and research that starts from reading (world reading), in participant observation. Starting from concrete, the world lived by the subjects and popular sectors. Teaching and learning are inseparable from research, popular culture and community participation.
4. A critical theory of knowledge, based on anthropology (unfinished, incomplete and unconcluded human being): we are programmed to learn.
5. Importance of learning conditions: emphasis on processes rather than outcomes.
6. An education as a practice of freedom, precondition for democratic life: education as production and not merely transmission of knowledge; education as a dialogical act (refusal of authoritarianism) at the same time rigorous and imaginative.
7. A science that is open to popular needs: social relevance as a criterion for the science quality.
8. Harmonization between formal and non-formal (school and non-school). The right to education is not just a right to go to school, but also the right to learn in school and have access to non-formal educational opportunities (cinema, theater, sports, culture, leisure ...).
9. Utopia as a true realism of the educator, opposing the neoliberal fatalism which denies the dream of another possible world.

10. A educação como direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, conscientização e transformação, a organização, o trabalho e a renda (economia popular solidária).

5. Conclusão

Dado o consenso internacional de que a Educação constitui direito fundamental da pessoa humana, com a sua gradual universalização pode-se com certeza afirmar que pelo menos no mundo ocidental a Educação cumpriu o papel que lhe foi atribuído no processo civilizatório, pelo menos em termos quantitativos, tirando-o da condição de barbárie e elevando-o a um estágio de compreensão da realidade que lhe possibilita tomar decisões e assumir responsabilidades por elas. O mesmo pode-se dizer em relação à universalização e socialização dos benefícios do conhecimento socialmente acumulado pela civilização humana, especialmente nos domínios da ciência, da tecnologia, das artes, das letras e das culturas.

Tal qual um verniz civilizatório, entretanto, este mesmo ocidente tem negligenciado a formação humanística e a Educação, não obstante tornar a pessoa mais culta, mais ilustrada e melhor capacitada para usufruto destes conhecimentos, não tem necessariamente tornado o ser humano qualitativamente melhor. Isso quer dizer que mais escolaridade não tem resultado em um ser humano melhor, melhor homem, melhor mulher, melhor filho ou melhor governante.

Paulo Freire insistia que “A Educação enquanto formação humana é um esforço indiscutivelmente ético e estético. A Educação enquanto busca de boniteza necessariamente busca a decência do ser.”⁵

Conscientizar, humanizar, ser mais, mas amoroso, mais comprometido com a vida, com o meio ambiente e com o mundo ainda são tarefas que a Educação hegemônica e globalizada não deu conta de alcançar. A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire representa, na Pedagogia Social brasileira, reinventá-lo, fortalecer as pedagogias contra hegemônicas e oferecer subsídios para educadores e educadoras que acreditam ser possível outra Educação e outro mundo, mais humano, mais

10. Education as a human right, the right to be emancipated, combining intellectual work to manual work, reflection and action, theory and practice, awareness and transformation, the organization, the work and the income (popular and solidarity economy).

5. Conclusion

Given the international consensus that education is a fundamental human right, with its gradual universalization we can certainly assert that, at least in the Western World, the Education has played the role assigned in the civilizing process, at least in quantitative terms, taking human out from the barbarism condition and bringing it to a stage of understanding of reality that enables the human being to take decisions and assume responsibility for them. The same can be said with regard to the universalization and socialization of the benefits of knowledge socially accumulated by human civilization, especially in the domains of science, technology, arts, literature and cultures.

And just as a civilizational “varnish layer”, however, this same West has neglected the humanistic formation and Education - nevertheless it makes the person more cultured, more illustrated and better qualified to the usufruct of this knowledge - has not necessarily made the human being qualitatively better. This means that more education has not resulted in a better human being, better man, better woman, better son or better ruler.

Paulo Freire insisted that “Education as human development is an unquestionably ethical and aesthetic effort. While is searching for beauty, Education necessarily is seeking the decency of being.”⁶

Raising awareness, humanizing, being more loving, more committed to life, to the environment and to the world are still tasks that the hegemonic and global Education failed to achieve. The contemporaneity of the pedagogical thought of Paulo Freire in Brazilian Social Pedagogy represents to reinvent it, to strengthen counter-hegemonic pedagogies and provide support to educators who believe it is possible another kind of Education and another world, more humane, egalitarian and fai-

igualitário e mais justo. Paulo Freire tratou de quase todos os temas que interessam às sociedades humanas e falou a uma diversidade de públicos e de atores, mas o foco de sua atenção sempre foi a relação oprimido/opressor, pois, no seu entendimento, a desumanização começa na tentativa de negar ao outro o direito de ser mais, de realizar sua vocação história de libertação, de autonomia e de emancipação.

rer. Paulo Freire covers almost all the topics which concerned human societies and spoke to a variety of audiences and actors, but the focus of his attention has always been on the oppressed / oppressor relationship because, in his opinion, the dehumanization begins in an attempt to deny the other the right to be more, to realize its own vocation; history of liberation, autonomy and emancipation.

REFERÊNCIAS / REFERENCES

- Brasil. Ministério Da Cultura. (2013). As metas do Plano Nacional de Cultura. Ministério da Cultura. 3ª edição. Brasília
- Calado, A. J. F. (2001). *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru: FAFICA
- Caliman, G. (2011) *Pedagogia Social: Contribuições para a Evolução de um Conceito*. In R. Silva. (Org.). *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão e Arte, p. 236-259.
- Carreras, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social* (pp. 40-67). Barcelona: Ariel.
- Conass. (2013) Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Nota Técnica 16. Brasília.
- Foucault, M. (1999). A ordem do discurso. 5ª Ed. (aula inaugural ministrada no Collège de France pela morte de Hyppolite em 2 de Dezembro de 1970). [s.l.]: Loyola.
- Freire, P. (1988). *Cartas a Guiné Bissau*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. 23ª ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados.
- Freire, P. (1995). *Pedagogia da Esperança*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder (manuscrito em Português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 23 ed., 1994.
- Freire, P. (1999). *Educação e Mudança*, 23ª ed., Rio: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (Org.). (1996) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Hämäläinen, J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work* 1/2003 (Vol. 3), pp 69-80. Retrieved from <http://jsw.sagepub.com/content/3/1/69>.
- INEP. (1944). *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. - v. 1, n. 1 (jul). - Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- Luzuriaga, L. (1960). *Pedagogia Social e Política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Natorp, P. (1913) *Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura
- Peñalonzo, J. (1981) *A Concepção de liberdade em Paulo Freire*, defendida na Loyola University of Chicago, USA
- Ribas Machado, E. (2012) As relações entre a Pedagogia Social e a educação Popular no Brasil. Anais do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social. Retrieved from <http://www.proceedings.scielo.br>
- Senent-Sánchez, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social em Europa: Perspectiva Comparada. In C. Ruiz-Rodrigo (Ed.). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., & Moura, R. A. (2009) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressao & Arte Editora.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., & Moura, R. A. (2011). *Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressao & Arte Editora, p. 166.
- Scarpa, P., & Corrente, M. (2007). La dimensión europea del educador/a social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*. 14, p. 63 - 74.

Notas / Notes

¹ Lei Federal nº 12.612/2012, de 16 de Abril de 2012.

² Stela Graciani, quando orientanda de doutorado de Moacir Gadotti na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo relata que Paulo Freire, integrante de sua banca de qualificação sugeriu o título pelo qual ficou conhecida sua tese de doutorado "Pedagogia Social de Rua", ao afirmar que "já tivemos muitas práticas pedagógicas, está na hora de as sistematizarmos em uma Pedagogia Social.

³ INEP. "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova". Revista brasileira de estudos pedagógicos. - v. 1, n. 1 (jul. 1944). - Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 - Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

⁴ Sociólogo-Educador Popular, professor-pesquisador na FAFICA (Caruaru - PE); no CESA-AESA (Arcoverde - PE); no Curso de Magistério do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Bananeiras, Paraíba. Tem colaborado com Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Assessora movimentos sociais populares e pastorais sociais, desde meados dos anos 60. É autor de Tecelão da Utopia: uma leitura transdisciplinar de Paulo Freire, entre outros escritos. É membro do Centro Paulo Freire e de alguns Grupos de Pesquisa, na região Nordeste.

⁵ Entrevista disponível em <http://web2-ticnopreseed.blogspot.com.br/2014/02/entrevista-com-paulo-freire.html>

¹ Federal law nº 12.612/2012, 16/04/2012.

² Stela Graciani when was PhD researcher under Moacir Gadotti supervision at the Faculty of Education of University of São Paulo tells that Paulo Freire, that was member of her examination board, suggested the title by which became known his doctoral thesis "Social Pedagogy Street" - in Portuguese: Pedagogia Social de Rua - stating that "we have had many teaching practices, it's time to systematize it in a Social Pedagogy".

³ Movimento da Escola Nova - in Portuguese. Cf. INEP. "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova". Revista brasileira de estudos pedagógicos. - v. 1, n. 1 (jul. 1944). - Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 - Official publication of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

⁴ Sociologist and popular educator, teacher-researcher at FAFICA (Caruaru - PE); CESA-on EFSA (Arcoverde - PE); at Rural Workers Movement of Landless (MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) in the Teaching Course Program in the city of Bananeiras, state of Paraíba - Brazil. He has collaborated with the Graduate Program of the Federal University of the State of Paraíba. Since the mid-60s he advises pastoral and popular social movements. He's author of the book Tecelão da Utopia: uma leitura transdisciplinar de Paulo Freire (Utopia Weaver: a transdisciplinary reading of Paulo Freire), among other writings. He's member of the Centro Paulo Freire and takes part in some Brazilian Northeast research groups.

⁵ In Portuguese, this concept is a combination of the words what and to do. (N.T.)

⁶ The interview is available in <http://web2-ticnopreseed.blogspot.com.br/2014/02/entrevista-com-paulo-freire.html>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE:

Da Silva, R. (2016). Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 179-198. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.09

Fecha de recepción del artículo / received date: 10.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 01.X.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 15.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Roberto Da Silva. Av. Da Universidade, 308, Cidade Universitária, São Paulo/SP CEP 05508-040, Brasil. E-mail: Kalil@usp.br

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Roberto Da Silva. Pedagogo (1993), con especialización en Criminología (USP 1996), mestrado (USP 1998) e doctorado (USP 2001) en Educación y libre docencia en Pedagogía Social (USP, 2009). És profesor del Departamento de La Ad-

ministración Escolar y Economía de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Fue consejero científico del Instituto Latino Americano para Prevención al Delito y Tratamiento de la Delincuencia (ILANUD); consultante de la Organización de los Estados Ibero Americanos para Educación en Contexto de Encierro; consejero del Consejo Estadual de Política Criminal y Penitenciaria del Estado de São Paulo, consultante del UNICEF para abrigos. Integra el consejo curador de la Fundación Travessia y Fundación Estadual de Atendimento Socioeducativo y actúa como consultante del Instituto Paulo Freire en la asesoría a los gobiernos federal, estatales y municipales.

SOCIAL PEDAGOGY IN THE UK TODAY: FINDINGS FROM EVALUATIONS OF TRAINING AND DEVELOPMENT INITIATIVES

PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL REINO UNIDO HOY: RESULTADOS DE ANÁLISIS DE FORMACIÓN E INICIATIVAS DE DESARROLLO

PEDAGOGIA SOCIAL NO REINO UNIDO HOJE: ACHADOS DESDE AVALIAÇÕES DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INICIATIVAS

Claire Cameron

UCL INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY COLLEGE LONDON

ABSTRACT: Since 2007, workplace based social pedagogic intervention has been taking place in the UK. Until that point, social pedagogy was largely unknown within children's services practice or training. This paper synthesises findings from 10 evaluation studies that examined social pedagogic intervention in the form of training and development activity in children's residential care, foster care and related services. The findings are presented in relation to four types of impact: on the 'trainees'; on the learning organisation; on children; and on the wider context. Findings are positive across all four types of impact, but especially so in relation to 'trainees' and children. Social pedagogy appears to validate and reframe practice as reflective, relational and enjoyable which helps children to thrive in public care settings. One key factor in the positive impact of social pedagogy training may be the experiential learning style adopted by trainers.

KEYWORDS: Social Pedagogy, children's services, evaluation, UK.

RESUMEN: En el Reino Unido, las intervenciones de la pedagogía social aplicadas al lugar de trabajo se han venido desarrollando desde 2007, pero hasta entonces, la pedagogía social ha sido en general desconocida en cuanto a la formación o el entrenamiento en los servicios orientados a la asistencia infantil. Este artículo sintetiza los resultados de diez estudios de evaluación que examinaron intervenciones de pedagogía social en materia de formación y actividades de desarrollo en el cuidado residencial de niños, acogida y otros servicios relacionados. Los descubrimientos se presentan en relación a cuatro tipos de efectos: en la formación de los profesionales, en la organización del aprendizaje, en los niños y en un contexto más amplio. Los resultados son positivos en los cuatro tipos, pero aún de manera más especial en cuanto a los trabajadores y a los niños. La pedagogía social parece validar y redefinir la práctica como reflexiva, relacional

y divertida, lo que ayuda a los niños a madurar en centros de atención pública. Un factor clave en el impacto positivo de la formación de la pedagogía social puede ser el estilo de aprendizaje experimental adoptado por los formadores.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social, servicios para niños, evaluación, Reino Unido.

RESUMO: Desde 2007, ambientes de trabalho baseados na intervenção sócio-pedagógica vêm ocorrendo no Reino Unido. Até aquele ponto, a Pedagogia Social era praticamente desconhecida na formação e nas práticas de serviços junto às crianças. Este artigo sintetiza os resultados de 10 estudos avaliativos que examinaram intervenções sócio-pedagógicas correspondentes à formação e ao desenvolvimento de atividades em lares para crianças, assistência social e serviços relacionados. Os resultados são apresentados em relação a quatro tipos de impacto: nos formadores; sobre a organização da aprendizagem; sobre as crianças; e ao contexto mais amplo. Resultados são positivos em todos os quatro tipos de impacto, mas especialmente em relação aos formadores e crianças. A Pedagogia Social emerge para validar e reformular a prática como reflexiva, relacional e agradável que ajuda as crianças a prosperarem em instituições de assistência pública. Um fator-chave para o impacto positivo da formação em Pedagogia Social pode ser o estilo de aprendizagem experiencial adotado por formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, serviços para a infância, avaliação, Reino Unido.

1. Introduction

In the UK, social pedagogy is not yet an established profession or body of theory and practice. Since the late 1990s there has been a sustained growth in interest in the contribution that social pedagogy could make to the quality of professional practice with children and young people, particularly children who are looked after by the state in care placements. Training for such 'childcare' work has historically been limited in the UK. It is conceptually within the umbrella of social work, but required qualifications for entry to childcare work in residential care or as foster carers remain low or non-existent. By comparison with other European countries, social work itself has been defined rather narrowly, and in relation to children and families is highly focused on risk averse practices, although there have been some attempts to 'reclaim' social work in recent years (Boddy and Statham 2009; Ferguson, 2008; Cross et al. 2010). These features of social work and particularly 'childcare' work opened up a space for exploration of the contribution of social pedagogy and, since 2007, children's services employers in the UK have commissioned workplace based social pedagogy training. The aim of this paper is to synthesise findings of evaluations of commissioned training as

1. Introducción

En el Reino Unido, la pedagogía social no es aún una profesión establecida o un corpus de teoría y práctica. Desde finales de los años noventa, ha habido un crecimiento prolongado en el interés en la contribución que la pedagogía social puede hacer a la calidad de la práctica profesional con niños y jóvenes, particularmente niños de los que se encarga el estado en residencias de acogida. La formación para este trabajo de atención a niños ha estado limitada históricamente en el Reino Unido. Se encuentra conceptualmente bajo el paraguas del trabajo social, pero las cualificaciones requeridas para ejercer el trabajo de asistencia infantil en residencias de acogida o como cuidador de acogida son aún pocas o inexistentes. Por comparación con otros países europeos, el trabajo social en sí mismo ha estado definido de manera rigurosa, y en relación a niños y familias está extremadamente especializado en prácticas reacias al riesgo, aunque ha habido algunos intentos de recuperar el trabajo social en los últimos años (Boddy y Statham 2009; Ferguson, 2008; Cross et al. 2010). Estas características del trabajo social y en concreto del trabajo de asistencia infantil han facilitado un espacio para la exploración de la contribución de la pedagogía social y, desde 2007, los empleados en

a contribution to the development of a 'UK social pedagogy'.

Why is there no established tradition of social pedagogy in the UK when it is prevalent in continental Europe? And why has interest emerged now? Petrie (2013:4) notes a resistance to '[mainland European] philosophical and educational developments' at key points in time when the organisation of social welfare was developing. Today, social pedagogy, although diverse (Kornbeck and Jensen 2009) or even 'widely misunderstood' (Lorenz 2008: 625) in European countries, does not map easily onto 'Anglophone understandings of social work or child welfare' (Cameron and Moss 2011: 13). One pivotal difference is the extent to which individualised or social, community based, solutions are sought for children and families. According to Smith and Whyte (2008: 22), in the English tradition, 'responses to social problems tend to be located at the level of the individual, detached from the social and wider community context'. The concern for social cohesion, and solidarity, that characterised the German origins of social pedagogy, is less apparent in the UK tradition of social work and child welfare.

The recent, discernible, turn towards social pedagogy in the UK was led by Haydn Davies Jones who drew attention to the occupational model of pedagogue or *educateur* in relation to residential child care (Davies Jones 1994) and by Peter Moss and Pat Petrie in relation to early childhood education and care and out of school care respectively (European Commission Childcare Network 1996; Meijvogel and Petrie 1996). But the current escalation of activity can be traced to government interest in the quality of life and outcomes for children 'looked after' in the late 1990s¹. A social work trained civil servant, Helen Jones, commissioned a programme of work at Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, (now) University College London (Petrie et al. 2006; Boddy et al. 2008). These studies explored the theory and practice of social pedagogy, including its variants, in a number of European countries, and led to the establishment of international networks with academics across Europe. The work also led to pilot and feasibility projects, to explore whether, and how, social pedagogy and social pedagogues, might be introduced into the UK (Cameron 2007; Cameron & Petrie 2007; Cameron et al. 2011).

servicios infantiles en el Reino Unido han trabajado en la formación de pedagogía social aplicada al lugar de trabajo. El objetivo de este artículo es sintetizar los descubrimientos de evaluaciones de este tipo de formación en lugares en los que ha sido suministrada como una contribución al desarrollo de la pedagogía social en el Reino Unido.

¿Por qué no existe una tradición de pedagogía social bien establecida en el Reino Unido cuando es predominante en la Europa continental? Y ¿por qué ha surgido el interés ahora? Petrie (2013: 4) señala una resistencia a 'desarrollos educativos y filosóficos (procedentes de la Europa continental)' en ciertos momentos en los que la organización de la asistencia social se estaba desarrollando. Hoy, la pedagogía social, aunque distinta (Kornbeck y Jensen, 2009) o incluso 'bastante incomprendida' (Lorenz 2008: 625) en países europeos, no se corresponde con facilidad con la 'comprensión anglófona de la labor social o del bienestar infantil' (Cameron y Moss 2011: 13). Una diferencia fundamental es la manera en la que se abordan las soluciones individuales o sociales en ámbito comunitario en cuanto a niños y familias. Según Smith y Whyte (2008: 22), en la tradición inglesa, 'las respuestas a los problemas sociales tienden a localizarse a nivel individual, desvinculándolas del amplio contexto de la comunidad social'. La preocupación por la cohesión social y la solidaridad que caracterizaron los orígenes alemanes de la pedagogía social es menos obvia en la tradición del trabajo social y el bienestar infantil del Reino Unido.

El reciente y perceptible cambio hacia la pedagogía social en el Reino Unido tuvo varios protagonistas. Por una parte, Haydn Davies Jones, quien puso de manifiesto la importancia del modelo ocupacional del pedagogo o *educateur* en relación a la asistencia residencial infantil (Davies Jones, 1994) y por otro, Peter Moss y Pat Petrie, que destacaron la educación preescolar infantil y la asistencia dentro y fuera del colegio respectivamente (European Commission Childcare Network, 1996; Meijvogel y Petrie, 1996). Pero el actual aumento de actividad puede tener su origen en el interés del gobierno en mejorar la calidad de vida de los niños atendidos¹ a finales de la década de los noventa. Una funcionaria del trabajo social, Helen Jones, encargó un programa de trabajo en el instituto de educación Thomas Coram Research Unit, que actualmente es el University College de Londres

In 2007, a policy paper, *Care Matters*, indicated government thinking about how to resolve long-standing problems for children in residential care. It suggested that social pedagogy might be a good fit as it offered a

‘theoretical and practical framework for understanding children’s upbringing. It has a particular focus on building relationships through practical engagement with children and young people using skills such as art and music or outdoor activities. ... It brings a particular expertise in working with groups and using the group as a support’ (DfES 2007:58).

The policy-led focus narrowed the remit of UK social pedagogy onto residential institutions, whilst recognising that most ‘looked after’ children are not in residential care and that social pedagogy in other countries is a broad framework for policy, practice and theory, and not solely aimed at residential care.

2. Evaluation and social pedagogy

At its most basic, evaluation aims to provide empirically driven feedback that helps decision-makers form views on whether and what choices to make. Evaluation for programme effectiveness is a major concern of governments and employers, tied to a ‘what works’ agenda (Shaw & Bryderup 2008). Often, certain research designs are privileged (Roberts 2000), which prioritise the evaluation of outcomes over process. A focus on ‘programme’ and ‘intervention’ can lead to evaluation designs that are narrowly focused, on the measurable ‘inputs’ and ‘outputs’, and fail to take account of wider, often complex, con-

(Petrie et al., 2006; Boddy et al., 2008). Estos estudios exploraban la teoría y la práctica de la pedagogía social, incluyendo sus variantes, en un número de países europeos, y ello provocó el establecimiento de redes internacionales con profesionales de toda Europa. El trabajo supuso proyectos piloto y de viabilidad, para explorar si la pedagogía social y los pedagogos sociales podrían implantarse en el Reino Unido, y cómo (Cameron, 2007; Cameron & Petrie, 2007; Cameron et al. 2011).

En 2007, un documento político, *Care Matters* (asuntos relativos a la asistencia), recomendaba al gobierno pensar en cómo resolver los problemas que existían en cuanto al cuidado asistencial de niños. Sugirió que la pedagogía social podría ser una solución ya que ofrecía un

‘marco teórico y práctico para la comprensión de la educación de los niños. Se centra de manera particular en construir relaciones a través de la interacción con niños y jóvenes utilizando destrezas como el arte y las actividades musicales o al aire libre... Otorga una experiencia profesional particular a la hora de trabajar con grupos y de utilizar el grupo como apoyo’ (DfES 2007: 58).

El enfoque en esta política redujo el área de la pedagogía social en el Reino Unido a las instituciones residenciales, aunque se reconocía que la mayoría de los niños a los que se atendía no figuraban en residencias y que la pedagogía social en otros países es un marco amplio para las políticas, para la práctica y para la teoría, que no se centra únicamente en el ámbito del cuidado residencial.

2. Análisis y pedagogía social

En su esencia, el análisis busca proporcionar respuestas obtenidas empíricamente que ayude en la toma de decisiones. El análisis de la eficacia de los programas es una grave preocupación de los gobiernos y empresarios, quienes están atados a los programas que realmente funcionen (Shaw & Bryderup, 2008). A menudo, ciertos diseños de investigación son más favorecidos (Roberts, 2000), lo que prioriza la evaluación de los resultados sobre el proceso. Concentrarse en ‘programa’ e ‘intervención’ puede llevar a diseños de evaluación exclusivamente centrados en los conceptos medibles de ‘resultados’ y ‘aportaciones’, y no tienen en cuenta contextos más

texts (Goldstein & Woodhouse 2000; Cameron 2011).

Social pedagogy is not a comfortable fit with these evaluation models. It is not a discrete intervention, per se, but a discipline, or a philosophy of practice. In countries where social pedagogy is well developed, disciplinary thinking is embedded in legislation. In Germany, for example, the social pedagogic concept of 'lifeworld orientation' is part of the 1990 Child and Youth Welfare Act. Furthermore, the occupational model of social pedagogy is supported by further and higher educational qualifications, doctoral studies and research. In these countries, the framework of social pedagogy extends well beyond practice aimed at children in care to include early childhood and family support, out of school or leisure time services, support workers, and, in some countries, such as Denmark, occupations supporting adults with addictions or dementia.

Evaluating social pedagogy is further complicated by its evolution, over time, and in different cultural and value contexts (Petrie 2013), meaning that it can be difficult to define. Social pedagogy is highly context-specific. It is concerned with the integration of individuals into society and the fulfilment of human potential. Eichsteller and Holthoff (2011) conceptualise social pedagogy as having four cornerstones: promoting wellbeing, empowerment through exercising rights, authentic relationships and holistic learning. All of these aims are dependent on the values brought to the pedagogic-relational encounter. Beyond this focus on the individual or group, the achievement of social pedagogic aims is highly dependent on the professional context in which it is situated. Indeed, some social pedagogy training in the UK has explicitly attempted to change systems for practice as well as educational and care practice itself.

These characteristics of social pedagogy mean that what can be evaluated in an era of effectiveness driven child welfare is narrowly limited to defining social pedagogic training and development as an 'intervention' with inevitable boundaries on which occupations have exposure to it, in which service contexts, and with what scope.

amplios y a menudo más complejos (Goldstein & Woodhouse, 2000; Cameron, 2011).

La pedagogía social no encaja bien con estos modelos de evaluación. No es una intervención distinta per se, sino una filosofía de trabajo. En países donde la pedagogía social está bien desarrollada, el pensamiento disciplinario está inserto en la legislación. En Alemania, por ejemplo, el concepto pedagógico-social del contexto personal de cada uno es parte de la Ley de Bienestar Infantil y Juvenil de 1990. Es más, el modelo profesional de pedagogo social cuenta con el apoyo de formación académica superior, estudios de doctorado e investigación. En estos países, el contexto de la pedagogía social se extiende mucho más allá de la práctica dirigida a niños tutelados, incluyendo apoyo en la primera infancia y en la familia, servicios extraescolares o de tiempo libre, trabajadores de apoyo y, en algunos países como Dinamarca, empleos de apoyo a adultos que sufren adicciones o demencia.

Evaluar la pedagogía social es aún más complicado si tenemos en cuenta su evolución en el tiempo y los diferentes contextos culturales y de valores (Petrie, 2013), por lo que nos puede resultar difícil de definir. La pedagogía social depende mucho de cada contexto. Se preocupa de la integración de los individuos en la sociedad y de la plenitud del potencial humano. Eichsteller y Holthoff (2011) definen el concepto de pedagogía social basándose en cuatro pilares fundamentales: promover el bienestar y fortalecerlo a través del ejercicio de los derechos, de las relaciones y del aprendizaje holístico. Todos estos objetivos dependen de los valores del encuentro relacional-pedagógico. Más que de centrarse en el individuo o en el grupo, la realización de los objetivos de la pedagogía social depende mucho del contexto profesional en el que se sitúe. En efecto, mucha de la educación de la pedagogía social en el Reino Unido ha intentado de manera explícita cambiar los sistemas de práctica, además de la práctica educacional y asistencial en sí misma.

Estas características de la pedagogía social significan que lo que puede ser evaluado en una era en la que sólo prima la efectividad en la asistencia infantil se limita únicamente a definir la educación y el desarrollo de la pedagogía social como una 'intervención' con límites muy ajustados en cuanto a qué ocupaciones se encargan de ello, en qué contextos y con qué objetivos.

3. Method

Social pedagogic 'interventions' and evaluations themselves differ; they change over time, with evolving perspectives of trainers, researchers and commissioners. Specifically continental-European inspired social pedagogy workplace training was initially established in the UK by Eichsteller and Holthoff (2007)². Social pedagogues themselves, they developed a training programme based on the tripartite Pestalozzi principles of 'head', 'heart' and 'hands', represented by theoretical understanding (head), an awareness of self in relation to others through experiential learning, dialogue and reflection (heart), and practical skills, building team work and having fun together (hands). They wanted to model what they considered good pedagogical practice in the way the theoretical and practical material was taught: pairs of trainers; activity based; and experiential. The training was aimed at residential care practitioners and structured into two day sequences interspersed with time to complete set tasks. This basic model has evolved, as indicated in Table 1.

Since 2007, professionals from a wide selection of service settings have gradually been included; attempts have been made to engage larger proportions of any one workforce at the level of familiarity and awareness; 'champions' and 'change agents' have been introduced as programmes have grown more ambitious. In some cases, social pedagogy has been compared with other 'therapeutic' models (other countries would not recognise social pedagogy as a specifically therapeutic model). In others, the evaluation was not specifically of 'training' but employed broader learning methods of modelling, exchange and working alongside social pedagogues.

For the purposes of this paper, evaluations were included where the strategy was to document the perspectives and experiences of trainees, those working alongside social pedagogues, social pedagogues themselves, their managers or other key stakeholders. The included evaluations took place between 2007 and 2015 in Scotland, Northern Ireland and England. Some social pedagogy reports were excluded from the review; these were more general explorations in relation to youth work (Paget, Eagle & Citarella, 2007), to a particular therapeutic model (Stevens 2010) and of an implementation pro-

3. Método

Las intervenciones de pedagogía social y las evaluaciones difieren: cambian con el tiempo mediante las perspectivas en desarrollo de los formadores, investigadores y encargados. La formación orientada al entorno laboral en pedagogía social específicamente inspirada en la Europa continental fue establecida inicialmente en el Reino Unido por Eichsteller y Holthoff (2007)². Los pedagogos sociales desarrollaron un programa de formación basado en los principios ideados por Pestalozzi: cabeza, corazón y manos, representados por la comprensión teórica (cabeza), la conciencia de sí mismo en relación a otros a través del aprendizaje experiencial, el diálogo y la reflexión (corazón) y las habilidades prácticas para trabajar en equipo y divertirse juntos (manos). Buscaban diseñar lo que consideraban una buena práctica pedagógica en la manera de enseñar teoría y práctica: parejas de formadores; basado en actividades; y experiencial. La formación estaba dirigida a profesionales de la asistencia residencial y estructurada en secuencias de dos días intercalados con tiempo para completar tareas establecidas. Este modelo básico ha evolucionado, como se indica en la Tabla 1.

Desde 2007, profesionales de una amplia gama de servicios han sido incluidos gradualmente; se ha procurado además involucrar distintos profesionales en el campo de la sensibilización y el trato familiar; 'motores' y 'agentes del cambio' han sido introducidos mientras los programas han crecido en ambición. En algunos casos, la pedagogía social ha sido comparada con otros modelos 'terapéuticos' (otros países no reconocieron la pedagogía social como modelo específicamente terapéutico). En otros, el análisis no fue específicamente de formación sino que empleó métodos más generales de intercambio y trabajo junto a pedagogos sociales.

Para el propósito de este artículo, se analizó aquellos lugares en donde se había implantado la estrategia para documentar las perspectivas y experiencias de los empleados a los que formaron, que trabajaron junto a los pedagogos sociales, y a los pedagogos mismos, sus directores u otros trabajadores clave. Las evaluaciones incluidas se realizaron del 2007 al 2015 en Escocia, Irlanda de Norte e Inglaterra. Algunos informes de pedagogía social fueron excluidos del estudio; abordaban de manera más ge-

gramme (Cameron et al. 2011). A retrospective testimonial, although rich in evaluative detail, was also excluded (Eichsteller and Holthoff 2012).

One further point to make about the evaluations is that of organisational readiness. Not all the institutions, workforces and individuals were at the same point of receptiveness for the challenge to learning that social pedagogy represented. This might be expected in the case of individuals, but where organisations, workforces or institutions were already undergoing substantial, possibly unrelated, but often anxiety provoking change, the impact of any

Table 1. Target group, description of intervention and evaluation tools used

	Target group (s)	Description of intervention	Evaluation tools
SET/NCER CC Pilot programme (Bengtsson et al. 2007)	Residential care staff	3 x 2 day training with research tasks	Trainees' reflective feedback documented after each day's training. One day reflective evaluation three months later
Sycamore (Milligan 2009)	16 staff including two foster carers, a senior teacher, a classroom assistant, a family support manager a family support worker, and 9 residential care workers including two managers and one domestic.	3 x 3-days blocks of training plus follow-up day to review learning. Training was preceded by 4 x half-day introductory sessions for large proportion of staff.	Baseline questionnaire prior to course starting. 15 questionnaires completed on last day of the training programme. Group interviews in week after delivery of each phase of the training programme. 13 of the 16 participants took part in group interviews.

neral el trabajo con jóvenes (Paget, Eagle & Citarella, 2007), el modelo terapéutico (Stevens, 2010) y el programa de implementación (Cameron et al. 2011). Una retrospectiva, aunque rica en detalles evaluativos, fue también excluida (Eichsteller y Holthoff, 2012).

Otro punto para destacar sobre las evaluaciones es su disposición organizativa. No todas las instituciones, personal e individuos se encontraban en el mismo punto de receptividad para el desafío de aprender lo que la pedagogía social representaba. Esto podía esperarse en el caso de los individuos, pero en el caso de las organizaciones, plantillas o ins-

Tabla 1. Grupo objetivo, descripción de la intervención y herramientas para la evaluación utilizadas

	Grupo (s) objetivo	Descripción de la intervención	Herramientas de evaluación
Programa piloto SET/NCER CC (Bengtsson et al. 2007)	Plantilla de asistencia residencial	3x2 días de formación con tareas de investigación	Las propias impresiones de los estudiantes, documentadas tras cada día de formación. Análisis reflexivo durante un día, tres meses después
Sycamore (Milligan 2009)	16 miembros de la plantilla incluyendo dos cuidadores infantiles, un catedrático, un asistente de clase, un gerente de apoyo familiar, un trabajador de apoyo familiar y nueve trabajadores de asistencia social incluyendo dos gerentes y un empleado	3x3 bloques de días de formación más un día de seguimiento para el análisis del aprendizaje. La formación estuvo precedida de 4 x medio día de sesiones introductorias para buena parte del personal	Cuestionarios de referencia previos al comienzo del curso. 15 cuestionarios completados en el último día del programa de formación. Entrevistas grupales en la semana de entrega de cada fase del programa de formación. 13 de los 16 estudiantes participaron en entrevistas grupales.

	Target group (s)	Description of intervention	Evaluation tools
Raising the bar? (Berridge et al. 2011)	Practitioners and managers in residential care in 30 children's homes	Social pedagogues trained overseas employed to work in residential children's homes with aim of modelling, explaining and introducing social pedagogy to staff team. Additional support from implementation team, practitioner network.	12/30 intensive study children's homes. 16 telephone interviews with senior local authority managers. 30 postal questionnaires with home managers to compare the intake, staffing, structure, size, purpose and ethos. Questionnaires to social pedagogues (n=35) and residential staff (n= 104). Exit interviews with social pedagogues (n=5). Two-three day observation visits to Intensive Sample. Recorded using Residential Homes Observation Tool. 9 interviews with heads of homes; 15 interviews with social pedagogues; 9 focus groups with staff; ten focus groups with young people; group interviews with 27 social workers. Outcome data was sourced from follow-up survey of 114 young people, 4.7 - 9.4 months after initial contact. Analysis of administrative data pre; six months post; and six months subsequent to employment of social pedagogues. No pre-intervention baseline data.

	Grupo (s) objetivo	Descripción de la intervención	Herramientas de evaluación
Elevando el nivel? (Berridge et al. 2011)	Estudiantes y gerentes de asistencia residencial en 30 hogares de niños	Pedagogos sociales entrenados en el extranjero empleados en trabajar en hogares residenciales para niños con el objetivo de presentar, explicar la pedagogía social al equipo de personal. Apoyo adicional para la red de profesionales del equipo de ejecución.	12/30 estudios intensivos en hogares residenciales para niños. 16 entrevistas telefónicas con altos directivos de las autoridades locales. 30 cuestionarios por correo ordinario con gerentes de hogares para comparar el cupo, la dotación de personal, la estructura, el tamaño, los objetivos y los valores. Cuestionarios a pedagogos sociales (n=35) y a personal residencial (n=104). Entrevistas de salida con pedagogos sociales (n=5). Dos-tres días de visitas de observación para tomar muestras de manera intensiva. Herramienta de grabación utilizando la observación en hogares residenciales. 9 entrevistas con directores de los hogares; 15 entrevistas con pedagogos sociales; 9 grupos de debate con personal; 10 grupos de debate con jóvenes; entrevistas de grupo con 27 trabajadores sociales. Los resultados se consiguieron a través de encuestas de seguimiento de 114 jóvenes, 4.7-9.4 meses después del primer contacto. Análisis de los datos administrativos previo; seis meses después; y seis meses siguientes a la ocupación de pedagogos sociales. Ningún dato previo a la intervención de referencia.

	Target group (s)	Description of intervention	Evaluation tools
Therapeutic approaches to social-work in residential child care settings (Macdonald et al. 2012)	Comparison of five models introduced in different areas of Northern Ireland; one model was social pedagogy. All staff from four children's homes.	Eight days over four months plus team meetings and manual	Interviews with 18 home managers and 38 residential child care workers in 18 homes. Interviews with 29 young people from a sample of the same homes about their perceptions of the approaches. Online survey of 205 residential practitioners to identify perceptions of impact of training on practice. Analysis of administrative data held on 'untoward events'.
Scoping report following period of training and development (Moore et al. 2013)	Social workers, nurses, education psychologists, CAMHS staff, education welfare staff, designated teachers. 40 residential care staff and some foster carers trained within their setting. Offered accredited training to smaller group.	Initial training was 6 days for 2 staff per children's home and contract care teams, one of whom a manager or deputy manager, and the other a RCW. Included educational psychologists to support development of reflective practice.	Desk based review of literature, face to face, telephone and group interviews (n=46), and an online survey (n=163). In total 209 managers, practitioners and foster carers.

	Grupo (s) objetivo	Descripción de la intervención	Herramientas de evaluación
Enfoques terapéuticos al trabajo social en las residencias de cuidado infantil (Macdonald et al., 2012)	Comparación de cinco modelos introducidos en diferentes áreas de Irlanda del Norte; uno fue la pedagogía social. La plantilla al completo de cuatro hogares infantiles.	Ocho días durante cuatro meses además de reuniones de equipo	Entrevistas con 18 directores de hogares y 38 trabajadores de asistencia residencial infantil en 18 hogares. Entrevistas con 29 jóvenes de una muestra de los mismos hogares sobre sus impresiones sobre los planteamientos. Encuesta online de 205 profesionales del trabajo asistencial en hogares para identificar las apreciaciones del impacto de la formación mediante la práctica. Análisis de los datos administrativos sacados de 'sucesos inapropiados'.
Informe de alcance después de un periodo de formación y desarrollo (Moore et al. 2013)	Trabajadores sociales, enfermeros, psicólogos educativos, plantilla de CAMHS (Child and Adolescent Mental Health Services), asistentes sociales de la educación, profesores determinados. 40 profesionales de la asistencia residencial y otros cuidadores capacitados. Formación acreditada se ofreció a un grupo más pequeño	Formación inicial durante 6 días para 2 trabajadores por hogar infantil y contrato de equipos de atención, uno de los cuales era un gerente o ayudante del gerente y otro un RCW. Se incluyeron psicólogos de la educación para apoyar el desarrollo de la práctica reflexiva.	Examen de documentos y entrevistas grupales, telefónicas y cara a cara (n=46), y una encuesta online. En total 209 gerentes, cuidadores y otros profesionales.

	Target group (s)	Description of intervention	Evaluation tools
Orkney Council (Vrouwenfelder 2013)	18 staff including representatives from social work, residential childcare, through care and aftercare services, community education, peripatetic early years' support teaching and fostering and adoption services, plus primary head teachers, deputy head teachers and a number of guidance and principal teachers.	Ten day training delivered in blocks of three days plus one strategy development day.	Baseline questionnaire prior to course. Focus groups and individual interviews held six weeks after the course; and repeated six months after the course.
Suffolk County Council (Sinker and Smith 2013)	32 staff from a Children's Centre and a residential care home	2 x six day course	Two groups of staff, of between 15 and 17 people, one from Children's Centres and one from residential care. No baseline data. i) reaction sheets completed by participants at the end of the training events. ii) interviews with trainees, managers and children living in children's home to identify learning and changed practice or behaviour, iii) interviews with parents at the two children's centres.

	Grupo (s) objetivo	Descripción de la intervención	Herramientas de evaluación
Orkney Council (Vrouwenfelder, 2013)	18 miembros de la plantilla incluyendo representantes de trabajo social, asistencia residencial infantil, a través de servicios de atención y post-tratamiento, educación comunitaria, apoyo la docencia itinerante en los primeros años y a los servicios de acogida y adopción, además de directores de primaria, ayudantes de directores y orientadores.	Formación de diez días distribuida en tres días más un día para el desarrollo de la estrategia	Cuestionario de referencia previo al curso. Grupos de debate y entrevistas individuales realizadas seis semanas después del curso; y repetidas seis semanas después del curso
Suffolk County Council (Sinker y Smith, 2013)	32 miembros de Children's Centers y un hogar de ayuda asistencial	Curso de 2 x 6 días	Dos grupos de trabajadores, entre 15 y 17 personas, una de Children's Centers y otra de asistencial residencial. Sin datos de referencia. i) hojas de respuesta completadas por los participantes al final de la formación ii) entrevistas con estudiantes, directores y niños que viven en hogares infantiles para identificar el aprendizaje y prácticas o comportamientos modificados, iii) entrevistas con padres en los dos Children's Centers.

	Target group (s)	Description of intervention	Evaluation tools
Loud and Clear Foster Family Learning Early Years Evaluation (Young and Mooney 2013)	Young children and foster carers	Youth Music funding to deliver Early Years foster and adoptive family learning. Used 'artist pedagogue' approach and evaluated against this.	Reflective diaries kept by project musicians and participating foster carers, questionnaires & focus groups and interviews with foster carers, focus groups with participating partner organisations, interviews with musicians and participant observations in music sessions.
Glen-craig (Skinner and Smith 2015)	Learning disabled adults and young people	Nine day course, plus reflection day	Action research, three time periods, at time of major change and formation of new teams
Head, Heart, Hands (McDermid, Trivedi and Holmes with Boddy (interim report), 2014)	Foster carers, social workers	In each of six sites, 'Taster' day, a two day 'Orientation' course and an 8 day 'Core' Course. Employment of social pedagogues in each site to support delivery. Accompanying review of policies in each site.	Baseline: online survey (n = 98), interviews (26) with foster carers; interviews with children and young people (9).

	Grupo (s) objetivo	Descripción de la intervención	Herramientas de evaluación
Análisis de los primeros años del Aprendizaje de Familias de Acogida Loud and Clear (Young y Mooney, 2013)	Niños pequeños y cuidadores	Fundación de Youth Music para ofrecer enseñanza de los primeros años en familias adoptivas y de acogida. Utilizado el enfoque del 'artista pedagogo' y evaluación a partir del mismo.	Diarios reflexivos hechos por los músicos del proyecto y cuidadores de acogida, cuestionarios y grupos de debate y entrevistas con cuidadores, grupos de debate con las organizaciones colaboradoras, entrevistas con músicos y observación participante en las sesiones musicales
Glen-craig (Skinner y Smith, 2015)	Adultos con problemas de aprendizaje y jóvenes	Curso de nueve días más un día de reflexión	Investigación de acción, en tres periodos de tiempos, en el momento de mayor cambio y formación de nuevos equipos.
Cabeza, Corazón y Manos (McDermid, Trivedi y Holmes con Boddy (informe preliminar), 2014)	Cuidadores de acogida, trabajadores sociales	En cada uno de los seis sitios, jornada de prueba, curso de orientación de dos días y un curso de ocho días con los contenidos principales. Empleo de pedagogos sociales en cada lugar para apoyar el aprendizaje. Se acompañan revisiones de políticas en cada lugar.	Punto de referencia: encuesta online (n=98), entrevistas (26) con cuidadores; entrevistas con niños y jóvenes (9).

training, whether social pedagogy or otherwise, might well be limited.

Ten evaluations are included in this paper (see Table 1). Differences in the reporting style of each evaluation led to differences in the level of detail available. However, repeat readings of the evaluations showed that certain themes recurred. On the basis of this, four kinds of impact were more systematically searched for: i) reported and self-reported impact on the training participants; ii) impact on the learning organisation; iii) impact on the wider context; and iv) impact on children. In this paper, for reasons of space, we focus on the impact on trainees, and summarise findings in relation to the other three areas. Table 1 summarises the target groups, the intervention, and the tools used for evaluation.

4. Reported and self-reported impact on the training participants

Areas of impact on trainees were: i) acquisition of theoretical knowledge; ii) a sense of mutuality or common language generated through learning together; iii) organisational dynamics and appreciation of teams and team work; iv) learning new skills or re-evaluating existent skills; v) understanding critical reflection; vi) practical and creative activities; vii) risk, safeguarding and everyday life.

Acquisition of theory

Most studies note the importance given to learning social pedagogic theories in the training. Such theories could concern how children learn, group dynamics, reflection and communication or the relationship between doing practical things and learning. A foster carer in McDermid et al.'s (2014: 41) study reflected that 'the training [helps you] to think quite consciously about what you are doing when you are doing an activity. ... Before we might have cooked something together and just got on with it, whereas now I might think what can the chil-

tituciones que estaban ya sufriendo un sustancial cambio que incitase a la ansiedad, el impacto de la formación, pedagógica social o cualquier otra, podría haber estado limitada.

Diez evaluaciones se incluyen en este artículo (ver tabla 1). Diferencias en el estilo de los reportajes de cada evaluación llevan a diferencias en el nivel de detalle disponible. Sin embargo, repetidas lecturas de estos análisis mostraron la recurrencia de ciertos temas. Basándonos en esto, se identificaron cuatro tipos de impacto: i) impactos en los participantes de los programas de formación, notificados y declarados por ellos mismos, ii) impacto en la organización del aprendizaje, iii) impacto en un contexto más amplio y iv) impacto en los niños. En este texto, por razones de espacio, nos centramos en el primer impacto, centrado en los aprendices, y resumimos los resultados en relación a las otras tres áreas. La tabla 1 resume los grupos objetivo, la intervención y las herramientas utilizadas para la evaluación.

4. Impactos documentados sobre los participantes del programa de formación y otros impactos notificados por los mismos

Las áreas de impacto sobre los participantes fueron: i) adquisición del conocimiento teórico, ii) un sentido de lenguaje generado mutuamente a través del aprendizaje conjunto, iii) dinámica de la organización y valoración de los equipos y del trabajo en equipo, iv) aprendizaje de nuevas habilidades o reconsideración de las actuales, v) comprensión de la reflexión crítica, vi) actividades prácticas y creativas y vii) riesgo, seguridad y vida diaria.

Adquisición de la teoría

La mayoría de estudios señalan la importancia dada a las teorías de aprendizaje pedagógico social en la formación. Tales teorías podrían preocuparse en cómo los niños aprenden en dinámicas de grupo, en reflexión, comunicación y en la relación existente entre practicar y aprender. Un cuidador en un estudio de McDermid et al. (2014:41) reflejaba que 'el aprendizaje (te ayuda) a ser consciente de qué haces cuando realizas una actividad... Antes podíamos estar cocinando algo y estar simplemente haciéndolo, mientras que ahora puedo llegar a pensar en qué pue-

dren learn from this experience'. Berridge et al.'s (2011) study noted that the place of theory in continental European social pedagogic practice was one of the chief differences from English residential care.

A common language

Social pedagogic services in continental Europe are often characterised by a relatively flat hierarchy, encouraging democratic participation in decision making, a sense of equal value among staff, and a common language and purpose to the work. This in turn encourages young people to feel valued and as having a sense of belonging in the institution. Responses to evaluations indicated that social pedagogy training and development work in the UK helped participants to achieve a sense of common purpose or togetherness. However, some evaluations noted that where not all the staff were involved in training and development activity, there was likely to be resistance to change (e.g., Bengtsson et al. 2007).

Organisational dynamics

Most of the training and development activity was commissioned by one employer. Evaluations highlighted the empowering effect of training as a group that also worked together, through both better theoretical understanding of how groups work and practical team work that arose as a result of the knowledge and encouragement in the training: comments such as 'teamwork in action' and a 'renewed sense of purpose' were voiced, and enabled staff who were 'stuck in their ways to take the decision to move on'.

Learning new skills

Social pedagogic training helped practitioners gain confidence in their relational and communicative practice (e.g., McDermid et al. 2014). With theoretical knowledge, and experiential learning, participants were encouraged to develop more authentic relationships, to be more open in discussions, and

den aprender los niños de esta experiencia'. El estudio de Berridge et al. (2011) señaló que el lugar de la teoría en la práctica de la pedagogía social de la Europa continental era una de las diferencias clave con la asistencia residencial inglesa.

Un idioma común

Los servicios pedagógico-sociales en la Europa continental se caracterizan a menudo por una jerarquía relativamente plana, que estimula la participación democrática en la toma de decisiones, un sentido de igualdad entre el personal, un lenguaje y un propósito comunes hacia el trabajo. En respuesta esto alienta a los jóvenes a sentirse valorados y a tener un sentido de pertenencia a la institución. Los resultados de las evaluaciones indicaron que la formación en pedagogía social y su labor de desarrollo en el Reino Unido ayudaron a los participantes a conseguir un sentido de propósito común o compañerismo. Sin embargo, muchas de las evaluaciones apuntaron que en los casos en los que no todo el personal estuvo involucrado en las actividades de formación, encontraban con cierta probabilidad una resistencia al cambio (por ejemplo Bengtsson et al., 2007).

Dinámicas de organización

La mayoría de la formación y las actividades de desarrollo estuvieron dirigidas por un único empleado. Los resultados destacaron el poderoso efecto del trabajo en grupo a través de una mejor comprensión teórica de cómo se trabaja en grupo y del trabajo de grupo práctico que surgió como resultado del conocimiento y la motivación en el aprendizaje: se oyeron comentarios del tipo 'trabajo de equipo en acción' y un 'renovado sentido de la determinación', y ello permitió al personal a una mejor toma de decisiones.

Aprendiendo nuevas habilidades

La formación en pedagogía social ayudó a los profesionales a ganar confianza en sus prácticas relacionales y comunicativas (McDermid et al., 2014). Con el conocimiento teórico y el aprendizaje experiencial, los estudiantes estuvieron motivados a desarrollar relaciones, a ser más abiertos en las discu-

more confident about being themselves - the 'personal' self, in their interactions with young people. The Berridge et al. (2011) evaluation quoted a manager who observed social pedagogues as having 'emotional resilience' who 'didn't immediately turn around like headless chickens, they used all their skills, they negotiated, they tried to keep things calm' (Berridge et al. 2011: 71). According to senior managers, social pedagogues demonstrated to staff how to be 'proactive ... to think laterally and think about the unachievable and trying to achieve that, rather than just sort of sitting back and letting other professionals make the decisions' (Berridge et al. 2011:81)

One impact of exposure to social pedagogues was that the keyworker role became more dynamic: [keyworkers now] 'are involved in working with, discussing with that young person what outcomes they need, what piece of work they need to do, what areas of their life they need to work on. So it might be around managing budgets and finances, it might be getting a job, it might be ensuring they're secured in some sort of health provision, it might be a bit of everything, but ... in a way more intense relationship and that keyworker is responsible for ensuring we actually all do our bit in making that happen. So the principle that actually it's the person, the staff in the home who can take the lead over and above the social worker in a way' (Berridge et al. 2011: 81).

Vrouwenfelder (2013: 51) found that training gave participants 'a clearer purpose for building and maintaining relationships with children and young people'. ... [gave it] a method and theory of work. In the words of participants: 'training justified and legitimised relationship building' and gave 'meaning to the process rather than just going for the right outcome'. Early evidence from McDermid et al. (2014:35) suggests that improved confidence helped foster carers to 'try new things with their children and work more closely with other members of the team around the child'.

Reflection

Taking the time to 'stand back' and be 'thoughtful' about a situation helped staff to both make sense and respond in different, often calmer or more constructive ways. Reflection, whether in formal settings

siones y más seguros de sí mismos -a ser más ellos mismos en sus interacciones con los jóvenes-. La evaluación Berridge et al. (2011) citó a un director que observó a pedagogos sociales con 'resistencia emocional' que no se aislaron sino que usaron sus habilidades, negociaron y trataron de calmar las cosas (Berridge et al., 2011:71). Según los altos directivos, los pedagogos sociales demostraron al personal cómo ser 'dinámico..., a pensar de manera lateral, a pensar en lo imposible y en tratar de conseguirlo, mejor que echarse a un lado y dejar que otros profesionales tomen las riendas' (Berridge et al., 2011:81).

Uno de los impactos de la exposición a los pedagogos sociales fue que el papel del keyworker (un empleado del sector público que se considera que ofrece un servicio esencial) se hizo más dinámico: 'se involucran en trabajar y discutir junto a ese joven acerca de qué necesita, qué trabajo ha de hacer, en qué áreas de su vida necesita trabajar. Puede tratarse de gestionar presupuestos, de encontrar un trabajo, de asegurarse de que dispongan de asistencia sanitaria... puede tratarse de cualquier cosa, pero manteniendo una relación mucho más intensa en la que este trabajador es responsable de garantizar que en efecto todos nosotros aportemos nuestro grano de arena en que realmente ocurra. De modo que son los miembros del personal de los hogares quienes pueden tomar la iniciativa respecto al trabajador social en cierto modo' (Berridge et al., 2011:81).

Vrouwenfelder (2013:51) constató que los participantes en la formación tenían un 'propósito más claro para construir y mantener relaciones con niños y jóvenes'... (la formación les dio) un método y una teoría de trabajo. En palabras de uno de los participantes: 'lo justificó y lo legitimó', dándole 'significado a todo el proceso en lugar de buscar sólo los resultados deseados'. Otras pruebas previas de McDermid et al. (2014:35) sugieren que la confianza mejorada ayudó a los cuidadores de acogida a 'intentar cosas nuevas con los niños y trabajar codo con codo con otros miembros del equipo en torno al niño'.

Reflexión

Tomarnos el tiempo para mantenerse alejados de la situación y meditar sobre ella ayudó al personal a actuar y saber responder ante situaciones de manera más diferente, a menudo más calmada y más cons-

such as staff meetings, or more informally, such as during late night shifts, helped staff to revisit situations, understand the young person's point of view, and, in one comment, 'snap at' the children less. The introduction of the 3Ps model of the 'professional', 'personal' and 'private' self often guided practitioners to reflect on the ways in which a particular event or situation had an impact on them as practitioners. A foster carer noted that reflection had helped change her practice:

'Rather than trying to get [my foster child] to do more things, I think I would be more creative and understanding about myself. When I come up with ideas [I ask] is this about me, or is it about her? [...] What social pedagogy has brought is more reflection about myself and a better understanding of myself, [and] therefore, changes how I approach care' (McDermid et al. 2014: 30).

Activities

Social pedagogy emphasises the fun, challenge and communicative potential of 'doing things' together. Such 'doing' is often given expression as 'the common third', where a practical or creative activity constitutes a shared, mutually important, 'third' thing in a relationship between two parties. Examples of a common third might be music making, rope swinging or doing the washing up together. The focus on the 'third' encourages joint exploration and experience, so creating reference points and shared memories for the pair, or group, to look back on. Social pedagogy training helped practitioners to reframe, give new purpose and meaning to the activities they do with young people, it gave 'having fun' together a new validity, and extended young people's cultural education.

Employing the 'common third' helped workers to think of their own curiosity as a starting point for doing things with a child rather than expertise, so developing in-house confidence in doing activities and, in turn, building in opportunities to develop relationships with young people. One residential worker in the Berridge et al. (2011: 146) study said:

'before we used to look for somebody who was good at something, so we'd think 'Ah, they're good at that, so we could get them to come in and they could do that with

tructiva. La reflexión, ya sea formal como en reuniones de personal o informal como en los cambios de turnos de noche, ayudó al personal a reconsiderar situaciones, a comprender el punto de vista de los jóvenes y, en una palabra, 'regañar' menos al niño. La introducción del modelo 3Ps de una actitud profesional guiada de manera personal y privada condujo a menudo a los profesionales a reflexionar sobre las maneras en las que un suceso o una situación particular tenía repercusiones sobre ellos como tales. Una cuidadora señaló que la reflexión la había ayudado a modificar su manera de trabajar:

'más que intentar (que la niña) hiciera más cosas, decidí ser más creativa y comprensiva conmigo misma. Cuando se me ocurrían ideas... me preguntaba ¿se trata de mí o se trata de ella? (...) Lo que la pedagogía social me ha brindado es más reflexión y comprensión sobre mí misma y, en consecuencia, sobre los cambios con los que ahora abordo mi trabajo (McDermid et al. 2014:30).

Actividades

La pedagogía social da importancia a la diversión, el desafío y el potencial comunicativo de 'hacer cosas' juntos. Ese 'hacer' a menudo se define como el 'tercero común', ('the common third', concepto que describe el uso de actividades para desarrollar relaciones positivas con los niños), donde una actividad constituye esa tercera cosa, compartida e importante para ambos, dentro de una relación entre dos partes. Ejemplos de ese tercero común puede ser la composición de música, columpiarse con una cuerda o fregar los platos juntos. El centrarse en ese 'tercero' anima a la exploración y la experiencia conjuntas, de modo que se crean puntos de referencia o memorias compartidas para que la pareja, o el grupo, mire de manera retrospectiva. La formación en pedagogía social ayudó a estos profesionales a reformular, dar un nuevo propósito y significado a las actividades que hacen con los jóvenes, le otorgó al 'divertirse' juntos una nueva validez, y amplió la formación cultural de los jóvenes.

Emplear ese 'tercero común' ayudó a los trabajadores a pensar en su propia curiosidad como un punto de inicio para hacer cosas con los niños más que en su experiencia, desarrollando así confianza dentro del hogar para hacer actividades y construir oportunidades para desarrollar las relaciones con los

that [young] person'. And now we do that completely different and it's like: 'They don't know how to do it, but they're interested in doing it. I haven't got a clue how to do it. So if I do it with them [young person] ... then they're going to engage in it' because they're not going to feel a failure or they can't do it or whatever, they're going to be given the confidence to try'.

Skinner and Smith (2013:28) noted that the most popular activities were not those that required money but, as one practitioner said 'it tends to be the little things that we do that they enjoy the most – snow-ball fight or building an igloo. It took hours longer than the arranged activities that are so expensive. They create memories for the future'.

Risk

Most evaluations noted that English social care practice was highly risk averse, in ways that inhibited young people's learning, obstructed doing things together and, often, restricted young people's independence. McDermid et al. (2014) found that foster carers wanted to care for fostered children as if they were their own, but the wider system obstructed this. However, in some cases, being risk averse was engrained in the practice culture and it was difficult for training participants, alone, to shift this; it necessitated attention to a much wider infrastructure, such as a requirement for written, detailed and highly bureaucratic risk assessments for everyday activities.

5. Impact on the learning organisation

Studies reported that social pedagogy training reaffirmed and reframed the known (e.g., Bengtsson et al. 2008:23). While the title, 'social pedagogy' was unfamiliar, the content was appealing as it could be integrated into and also challenge the organisation's way of thinking. Berridge et al. (2011: 145) quoted a residential worker who said:

jóvenes. Un trabajador residencial en el estudio de Berridge et al. (2011:146) dijo:

'antes solíamos buscar a alguien que fuera bueno en algo, y pensábamos 'como es bueno en eso, podemos traerlo y que lo haga con el niño'. Ahora hacemos algo completamente distinto y es así: 'no saben hacerlo pero están interesados en ello. Yo no tengo ni idea de cómo hacerlo, pero si lo hacemos juntos (con los niños)... ellos se van a involucrar' porque no van a sentirse fracasados, como si no pudieran conseguirlo... porque se les dará la confianza para que lo intenten'.

Skinner y Smith (2013:28) señalaron que las actividades más populares no eran las que costaban dinero sino, como dijo un trabajador 'lo que más los divierte son esas pequeñas cosas – una pelea de bolas de nieve o construir un iglú. Nos lleva muchas más horas que una cara actividad planificada, pero crea recuerdos para el futuro'.

Riesgo

La mayoría de las evaluaciones señalaron que la práctica de la asistencia social inglesa presentaba una alta aversión al riesgo, hasta el punto de cohibir el aprendizaje de los jóvenes, impedir el hacer cosas juntos y, a menudo, restringir la independencia de los jóvenes. McDermid et al. (2014) averiguaron que los asistentes de acogida querían cuidar de los niños como si fueran los suyos propios, pero el sistema se lo impedía. Sin embargo, en algunos casos, ser reacio al riesgo era algo inculcado en la cultura de la práctica y era difícil para los participantes en la formación, en solitario, modificarlo; se necesitaba prestar atención a una infraestructura mucho más amplia, por ejemplo en cuanto a requerimientos para evaluaciones de riesgos escritas, detalladas y altamente burocráticas para las actividades diarias.

5. Impacto en la organización del aprendizaje

Estudios han informado de que la formación en pedagogía social reaffirmó y redefinió las prácticas ya conocidas (por ejemplo, Bengtsson et al., 2008:23). Mientras que el nombre 'pedagogía social' no nos era familiar, el contenido era interesante ya que podía desafiar la manera de pensar de la organización. Berridge et al., (2011:145) citó a un trabajador residencial que dijo:

‘A lot of things that [Social Pedagogues] tried to introduce or emphasise that we were ... doing ... I’m thinking of things like debriefing after a shift - it’s not completely alien to us ... but [Social Pedagogues] emphasised it ... made a point of how important it could be. So the ideas that [Social Pedagogues] brought weren’t that alien ... but perhaps they just made us think about it a bit more’.

On the other hand, studies consistently found that the training offered the opportunity for the workplace to see itself as a ‘learning organisation’ where practitioners were more considered about their reflection, gave more emphasis to both their own and the young people’s learning, supported young people to come to their own decisions, recorded practice in a more purposeful way, introduced more activities and were stimulated to critically appraise policies that guide practice.

A few foster carers and residential care homes were sceptical about social pedagogy or believed no changes to practice were necessary (McDermid et al. 2014; Berridge et al. 2011) and, in one evaluation, the training had no impact as it was ‘delivered too soon’ and participants thought the training incompatible with their client group (Skinner and Smith forthcoming). However, this latter evaluation noted that ‘while there is little evidence of any direct impact of social pedagogy training in the way that staff talk about their work, some of its key principles ... are nevertheless well rooted within the [organisation’s] approach’ (Skinner and Smith forthcoming).

It was clear from the evaluations that the role of leaders in the organisation was crucial, in order to create and sustain the vision, and to encourage and model learning about social pedagogy: without such leadership demoralisation and derailing occurs during the development phase of work (Skinner & Smith 2013).

6. Impact on the wider organisational context

Workplace based training in social pedagogy opens up the ways in which the workplace is connected to the wider organisational context. It is impossible, for example, to change the way risk assessments are done, or change who is admitted to a service, without addressing the role of senior managers, policies and resource allocation. As one respondent in the

‘Muchas cosas que los pedagogos sociales intentaron presentar o enfatizar de las que hacíamos... Estoy pensando en cosas como dar parte tras un turno - no son cosas que no hiciéramos, pero ellos destacaron lo importante que podía ser. No eran ideas que nos resultaran ajenas, pero quizás sí que nos hicieron pensar en ellas un poco más’.

Por otra parte, estudios probaron repetidamente que la formación ofrecía la oportunidad para el lugar de trabajo de verse a sí mismo como una institución de aprendizaje donde los profesionales eran más considerados acerca de sus reflexiones, le daban más énfasis tanto a su propio aprendizaje como al de los niños, apoyaban a los jóvenes a tomar sus propias decisiones, registraban la práctica de una manera más orientada a un propósito concreto, proponían más actividades y eran animados a valorar críticamente políticas que guiaban la práctica.

Algunos cuidadores de acogida y hogares de acogida residencial eran escépticos en cuanto a la pedagogía social o creían que la práctica no necesitaba someterse a ningún cambio (McDermid et al., 2014; Berridge et al., 2011) y, en una evaluación, la formación no tuvo impacto ya que fue ‘prestada demasiado rápido’ y los participantes la consideraron incompatible con su grupo (Skinner y Smith). Sin embargo, esta última evaluación señaló que ‘mientras exista evidencia por pequeña que sea de cualquier impacto directo de la pedagogía social sobre la manera de trabajar de una plantilla, algunos de sus principios básicos... están bien enraizados dentro del enfoque (de la organización)’ (Skinner y Smith).

Quedó claro en las evaluaciones que el papel de los líderes en la organización fue crucial, para crear y mantener la visión y para animar y modelar el aprendizaje de la pedagogía social: sin tal liderazgo la desmoralización y el descarrilamiento ocurren durante la fase de desarrollo del trabajo (Skinner & Smith 2013).

6. Impacto en el contexto organizativo más amplio.

La formación aplicada al lugar de trabajo en pedagogía social facilita las maneras en las que el lugar de trabajo se conecta con el contexto organizativo más amplio. Es imposible, por ejemplo, cambiar el modo en el que el análisis de riesgos se hace, o cambiar quién es admitido para un servicio, sin dirigirse

Suffolk study said: “However much we try to manage the home we’re part of a wider organisation that takes management decisions that highly affect what we do e.g. around placement decisions” (Skinner & Smith 2013: 30).

Where the wider organisational context was in flux during the period of evaluation studies, it had a bearing on study outcomes. In one local authority, ‘change in personnel seemed to coincide with perceptions among some staff of a tightening of paperwork requirements to meet the demands of inspection. This, potentially, created tensions between the compliance culture demanded by regulation and the learning and reflexive cultures that would be more to the fore in social pedagogical ways of working’ (Skinner and Smith 2013: 30).

Moreover, this evaluation pointed out that successful initiatives need ‘proactive management action to ensure that people sympathetic to [social pedagogy are] able to take it forward [and] are put into key positions. Conversely, appointing those who are not sufficiently knowledgeable or sympathetic might stall progress’ (Skinner and Smith 2013:30).

The evaluation of social pedagogic input across one local authority led to the ‘unanimous agreement that introducing social pedagogy would have a positive impact on organisational culture ... it would produce “better results, value for money, less stress, more proactive and useful partnership work ... with other agencies”’ (Moore et al. 2013:11). But practitioners in this study considered embedding cultural change in the organisation would require “a fundamental change to actual practice’ (ibid.).

Achieving an impact on the wider organisational context through training and development activity aimed at particular services and occupational groups was perceived as the most difficult element – even where champions, change agents and familiarisation exercises had been included in the training and development activity.

7. Impact on children

Reported impacts on children and young people were of two kinds: quantifiable measures and par-

al papel de directivos superiores y asignación de políticas y recursos. Como dijo un encuestado en el estudio de Suffolk: “Por mucho que intentemos dirigir el hogar, somos parte de una organización más amplia que toma las decisiones de gestión que afectan sumamente a lo que hacemos, por ejemplo, las decisiones de ubicación” (Skinner & Smith, 2013:30).

En los casos en los que el periodo de evaluación sufrió un cambio constante en su contexto organizativo más amplio, influyó en los resultados del estudio. En una institución local, el cambio de personal pareció coincidir con las impresiones de varios miembros de la plantilla de un cierto endurecimiento en cuanto a los documentos requeridos por las exigencias de los servicios de inspección. Esto creó tensiones entre el cumplimiento exigido por normativa y la cultura de la reflexión y del aprendizaje que sería lo lógico en el método de trabajo pedagógico-social (Skinner y Smith, 2013:30).

Además, este análisis señaló que las iniciativas con más éxito necesitan medidas de gestión dinámicas que garanticen que gente con una postura favorable a la pedagogía social sean capaces de impulsarla y colocarla en puntos clave. Al contrario, aquellos que no están suficientemente informados o no son empáticos con la pedagogía social pueden frenar los progresos (Skinner y Smith, 2013: 30).

El análisis de las contribuciones de la pedagogía social en una institución local llevó al acuerdo unánime de que introducir la pedagogía social tuvo un impacto positivo en la cultura organizacional... produjo ‘mejores resultados, una mejor relación entre coste y beneficio, menos estrés y un trabajo de equipo más dinámico y útil con otras entidades’ (Moore et al., 2013:11). Pero los profesionales en este estudio consideraron que incluir cambios culturales en la organización requeriría ‘un cambio fundamental en la práctica actual’ (ibid.).

Conseguir un impacto en el contexto organizativo más amplio a través de actividades de la formación y del desarrollo dirigidas a servicios particulares y grupos ocupacionales fue considerado lo más difícil –incluso cuando los motores, agentes de cambio y ejercicios de familiarización habían sido incluidos en las actividades de formación y desarrollo.

7. Impacto en niños

Los impactos notificados en niños y jóvenes fueron de dos tipos: medidas cuantificables e impresiones

ticipant perceptions. Not all the evaluations included the first kind. Two evaluations that did noted dramatic decreases, following social pedagogy training, in sanctions, critical incidents such as fights or staff being hurt through interaction with young people (Skinner and Smith 2013; Moore et al. 2013). In one children's home, for example, between the first three months of 2012 and the same period in 2013, there was a reduction in incidents where staff were hurt from 15 to 2; and in constructive sanctions from 16 to zero. While it is difficult to be conclusive, this finding might suggest that staff were finding different, less confrontational ways of addressing difficulties in the home. Just three young people had an unauthorised absence compared to nine the previous year, which might suggest that if they were not running away they were happier or better occupied in the home. Similar impacts were reported as perception. After three years of investment, a care manager in Derbyshire stated that 'since the adoption of a social pedagogy approach, incidence of physical interventions have all but disappeared' (Moore et al. 2013:9). Macdonald et al. (2012:35) noted that staff perceptions of their safety at work following introduction of 'therapeutic models', of which social pedagogy was one, largely stayed the same (48%) or improved (44%). Staff also recorded a reduction in 'aggressive incidents' (Macdonald et al. 2012:31).

Social pedagogy trained residential workers believed that young people were more relaxed in their environment, as one effect of staff not feeling they 'have to control everything' (Macdonald et al. 2012:31). One worker said:

'we are noticing wee things, wee small changes for them are big changes for us like they are no longer frightened to ask for a piece of toast at 11.30pm at night. Even them having the freedom to go into the kitchen to get a snack or a drink without them having to ask one of us to unlock the kitchen is a big change for the better. Although I can understand the health and safety issues behind why the doors have always been locked but I think that it denies opportunities then to grow and develop".

Likewise, young people considered staff members were more relaxed, and friendlier, than before the training. One said, "they can have a bit of craic³ with us now which improves the mood of the house in general" (Macdonald et al. 2012:38).

de los participantes. No todas las evaluaciones incluyeron al primer tipo. Dos evaluaciones presentaron descensos acusados tras la formación de pedagogía social en incidentes críticos y sancionables como peleas o miembros de la plantilla heridos en interacciones con los jóvenes (Skinner y Smith, 2013; Moore et al., 2013). En un hogar de niños por ejemplo entre los tres primeros meses del año 2012 y el mismo periodo del 2013 hubo una disminución de incidentes en los que la plantilla fue herida desde 15 a 2, y en sanciones formativas de 16 a cero. Aunque es difícil que esto sea concluyente, este descubrimiento puede sugerir que la plantilla encontró maneras diferentes y con menos confrontación de dirigir las dificultades en el hogar. Sólo tres jóvenes tuvieron una ausencia desautorizada comparada con las nueve del año anterior, lo que puede sugerir que fuesen más felices en el hogar. Otras impresiones indicaron impactos similares. Tras tres años de inversión, el director del centro Derbyshire afirmó que 'desde la adopción de un enfoque pedagógico social, la incidencia de intervenciones físicas ha desaparecido (Moore et al., 2013:9). Macdonald et al. (2012:35) señaló que las percepciones de la plantilla sobre la seguridad en el trabajo tras la introducción de los modelos terapéuticos, de los cuales la pedagogía social era una, en gran medida continuaron igual (48%) o mejoraron (44%). La plantilla también notó una reducción de incidentes violentos (Macdonald et al. 2013:31).

Los trabajadores residenciales formados en pedagogía social creían que los jóvenes se sentían más relajados en su entorno, como un efecto o consecuencia de que la plantilla no se sintiera obligada a tener el control de todo.' (Macdonald et al., 2012:31). Un trabajador dijo:

'notamos pequeñas cosas, pequeños cambios para ellos son grandes cambios para nosotros, como que no se sientan asustados para pedir una comida a las 11.30 de la noche. Incluso que tengan la libertad de entrar en la cocina a comer algo o beber sin tener que pedirnos las llaves para entrar es un gran cambio para ellos. Aunque entiendo el peligro de salud y seguridad por las que las puertas han estado siempre cerradas pero creo que eso les niega las oportunidades para crecer o desarrollarse'.

Asimismo, los jóvenes consideraron que los miembros de la plantilla estaban más relajados, y más ami-

Similarly, Skinner and Smith (2013:26) quote one young person as saying 'staff are more chilled here, there's less violence and conflict'. There were fewer arguments between children and staff. One young person, identified as having difficult behaviour, was considered by a member of staff to be 'fighting with staff less, keeping fights going less. He is trusting us more and is more likely to seeing us as supporting his ideas'. These findings suggest a more positive environment in which young people can thrive. Furthermore, staff perceived that relationships had become more spontaneous and natural. For example, expression of affection and comfort has been a contested area, leading to some employers advising a 'side on' hug. One member of staff said that 'we're not hugging people side-on now. I now give people a normal hug' (Skinner&Smith, 2013: 26). Other examples of improved relationships were young people beginning to call staff by their first names, talking about staying rather than leaving at the earliest opportunity and, instead of formal residents meetings, discussing issues 'while we are having dinner - more casual' (Skinner & Smith, 2013:27).

Further benefits for young people were cited as 'enabling young people to take more control of their lives, to raise their aspirations and to make successful transitions' (Moore et al. 2013: 9). One practitioner thought that continuing to work in a social pedagogic way would 'improve the young person's ability to understand themselves, their feelings, history, possibilities for the future and their current environment. It would help them understand the world around them, their place in it and how better to engage with, relate to their carers and trust them to provide positive and safe care which would enable them to thrive' (ibid.). In one local area, the GCSE (public examinations at age 16) pass rate had improved since the introduction of social pedagogic approaches. In 2010, 3.7% of young people gained higher grades at GCSEs; in 2013 this had risen to 21.4%, well above the national average for looked after children. While these results would need further year on year verification, a readiness to learn was also noted elsewhere. An 'improved atmosphere in the home ... seemed to be having a spin-off in respect of engagement with education' ... greater 'calmness' had helped young people 'to engage with education and this has, in turn enabled education to be much more

gables, que antes de la formación. Uno dijo, 'ahora charlamos y nos divertimos y eso mejora el humor del hogar en general' (Macdonald et al., 2012:38).

De manera similar, Skinner y Smith (2013:26) citaban a una persona que dijo que 'la plantilla está más relajada aquí, apenas existen los conflictos'. Había muy pocas discusiones entre los niños y el personal. Un miembro de la plantilla comentó de un joven de trato difícil que las peleas con los cuidadores habían disminuido mucho, y que el chico confiaba más en ellos al ver que apoyaban sus ideas. Estos resultados sugieren un entorno más positivo en el que los jóvenes pueden progresar. Además, el personal percibía que las relaciones entre ellos se habían vuelto mucho más espontáneas y naturales. Por ejemplo, las expresiones de afecto y consuelo siempre habían sido un tema conflictivo, llevando a algunos de los trabajadores a recomendar un sencillo gesto como el de echar el brazo por encima de los hombros. Un miembro del personal dijo 'ya no hacemos eso. Ahora damos a los chicos un abrazo normal' (Skinner & Smith, 2013:26). Otros ejemplos de relaciones que han mejorado han sido los de jóvenes que llamaban a sus cuidadores por su nombre de pila, que preferían permanecer con ellos en lugar de marcharse en la primera oportunidad que tuvieran y discutir sus asuntos de una manera más relajada, por ejemplo durante la cena, en lugar de en las reuniones de la residencia, de ambiente mucho más formal (Skinner & Smith, 2013:27).

Otros de los beneficios para los jóvenes que se mencionan son 'la posibilidad de que los jóvenes tomasen el control de sus vidas y elevaran sus expectativas' (Moore et al., 2013:9). Uno de los profesionales pensó que continuar trabajando siguiendo las directrices de la pedagogía social mejoraría la 'habilidad del joven para comprenderse a sí mismo, sus sentimientos, su historia y sus posibilidades de mejorar su entorno actual o su futuro. Les ayudaría a comprender el mundo a su alrededor, su lugar en él y cómo relacionarse mejor con sus cuidadores para trabajar en una asistencia positiva y segura que les ayudase a madurar' (ibid). En un área local, la media de aprobados en el GCSE (el Certificado General de Educación Secundaria en el Reino Unido, exámenes públicos que se hacen a la edad de 16 años) había mejorado desde la implantación de los métodos pedagógico-sociales. En 2010, el 3.7% de los jóve-

successful'. Young people felt more confident there was 'a future out there for them' (Skinner & Smith, 2013:27).

One evaluation did not find evidence of change in measurable outcomes for children after a period of exposure to social pedagogues (Berridge et al. 2011). The authors point out that assessing such change was difficult given the short period of time available to them and the high rate of turnover among residents. In addition, attributing change to social pedagogues is complex given the number of competing influences on children's lives. It may require more intense social pedagogical influence or longer exposure to social pedagogy.

8. Conclusions – where next

The training and development activity undertaken to date has been limited to employer based commissioning and within that to parts of workforces. The Fostering Network's large scale initiative introducing foster care to social pedagogy has reached 240 foster carers in sites from Orkney in northern Scotland to Surrey in southern England. But there are approximately 50,000 fostering families in England and Scotland. There is a long way to go before a UK social pedagogy is established. However, some local authorities have adopted social pedagogy as their framework of reference for work with children and families, due to their positive experience of training and development, and around 24 employers have commissioned training in the period 2013-2015. The evaluation studies presented here do not reflect the entire experience of social pedagogy in the UK (Roesch-Marsh, Cooper & Kirkwood, 2015), nor do they necessarily reflect the most rigorous standards of inter-

nes sacó mejores notas en estos exámenes, y en 2013 ese porcentaje se elevó hasta el 21.4%, una cifra muy por encima de la media nacional de los menores tutelados. Los resultados deberían consultarse año tras año para su verificación; sin embargo, una disposición especial ante este aprendizaje se ha notado también en otros lados. Una 'atmósfera mejorada en las residencias... parece haber supuesto cierto ambiente de compromiso con la educación'... esta 'serenidad' ha ayudado a los jóvenes a 'comprometerse con la educación lo que, a su vez, habilita que la educación sea más exitosa'. Los jóvenes se sentían más seguros de que había un 'futuro ahí fuera para ellos' (Skinner & Smith, 2013:27).

Una de las evaluaciones no encontró evidencias del cambio en los datos cuantificables de los niños tras el periodo de exposición a estos pedagogos sociales (Berridge et al., 2011). Los autores señalaron que evaluar tal cambio era difícil dado el corto periodo de tiempo de que dispusieron y la alta tasa de reemplazo entre los residentes. Además, atribuir el cambio a los pedagogos sociales es complejo dado el número de influencias conflictivas en la vida de los niños. Se requiere un trabajo pedagógico-social más intenso o de mayor duración.

8. Conclusiones

Las actividades de formación y desarrollo emprendidas hasta hoy han tenido como objetivo a trabajadores determinados de una plantilla. La iniciativa a gran escala de la Fostering Network (red de gestión y mejora de servicios de acogida) que ha relacionado la asistencia social con la pedagogía social, ha alcanzado a 240 cuidadores en lugares desde Orkney en el norte de Escocia hasta Surrey en el sur de Inglaterra. Pero existen aproximadamente 50.000 familias de acogida en Inglaterra y Escocia. Hay aún un largo camino por recorrer antes de que la pedagogía social esté oficialmente implantada en el Reino Unido. Sin embargo, algunas autoridades locales han adoptado la pedagogía social como el marco de referencia a la hora de trabajar con niños y familias, debido a la experiencia tan positiva que ha tenido esta formación, y alrededor de unas 24 empresas han contratado este tipo de entrenamiento para su plantilla durante el periodo 2013-2015. Los estudios de evaluación presentados aquí no reflejan la experiencia

vention evaluation, as they have to manage changing populations, shifting time frames and the vagaries of research commissioning. They do, however, present a coherent picture of developing staff confidence and competence, a (re-) engagement with relational practice, and 'care' of looked after children reframed as learning, a broadly based education where young people are challenged to communicate, reflect, engage, create and live alongside others. The effect of this was, in many cases, to make everyday life more enjoyable, with less conflict, and 'care' as a place where young people could engage in formal learning - school - more readily. The impact on staff and on children was more apparent than that on wider institutional and organisational contexts. One next step for UK social pedagogy is to examine how these wider contexts might become more conducive to social pedagogic practice in order to intensify the positive impact that growing staff confidence and competence can have on young people.

Why might it be that the findings were so consistent across evaluation studies? One explanation may lie in the educational practices of the intervention, which was delivered by a strong and coherent team with relatively few trainers involved. The pedagogic method of experiential learning, with high levels of dialogue and reflection, and the combination of theory with experience and application interspersed with time for consolidation of learning and 'homework' tasks enabled rapid 'deep' learning and was highly appreciated (Vrouwenfelder, 2013: 54), although McDermid et al. (2014) found that experiential learning did not suit everyone.

However, the introduction of discrete social pedagogy programmes for specific groups has, perhaps inadvertently, also encouraged the view that social pedagogy is a model or an approach or a set of techniques that is open to selective take up. While most respondents in the Berridge et al. (2011: 155) study believed that social pedagogy should be developed more broadly, some thought it might be 'useful to incorporate elements of social pedagogy or not use it exclusively, implying that social pedagogy could be used alongside other approaches'. This view is rather at odds with social pedagogy as a philosophy or discipline that governs, through values, theory, and working with cultural context, how care and ed-

de la pedagogía social en el Reino Unido al 100%, ni necesariamente refleja los estándares más rigurosos de evaluaciones para la intervención, ya que han de tratar con poblaciones variables, y tener en cuenta además lapsos de tiempo y los avatares de la organización de las investigaciones. Sí que presentan, sin embargo, una idea bastante coherente de la competencia y de la confianza desarrolladas por la plantilla, un nuevo compromiso con la práctica de relación y la asistencia ofrecida a los niños replanteada como formación, una educación basada en un amplio espectro de asuntos en la que los jóvenes son desafiados a comunicarse, a reflexionar, a comprometerse, a crear y a vivir junto a los demás. El efecto de esto fue, en muchos casos, hacer que la vida fuese mucho más agradable, con menos conflicto, y los hogares de asistencia lugares donde los jóvenes pudiesen prepararse para la formación académica oficial. El impacto tanto en los trabajadores como en los niños se hizo más patente que en otros contextos organizacionales o institucionales más amplios. El siguiente paso para la pedagogía social en el Reino Unido es investigar de qué manera estos contextos más amplios podrían ser más propicios para la práctica de la pedagogía social para intensificar el impacto positivo que un cuidador más competente o más seguro de sí mismo puede tener sobre un joven.

¿Por qué han dado las evaluaciones unos datos tan consistentes? Una explicación podría estar en la intervención de las prácticas educacionales, emitida por un equipo de trabajo fuerte y coherente con relativamente pocos instructores involucrados. El método pedagógico del aprendizaje experiencial, con altos niveles de diálogo y reflexión, y la combinación de la teoría con la experiencia y la aplicación del mismo combinados con suficiente tiempo para la consolidación de lo aprendido y tareas permitió un rápido y profundo aprendizaje que fue valorado muy positivamente (Vrouwenfelder 2013:54), aunque McDermid et al. (2014) advirtieron que el aprendizaje experiencial no encajaba con todo el mundo.

Sin embargo, la discreta introducción de programas de pedagogía social en grupos específicos ha fomentado, quizás de manera inadvertida, la visión de que la pedagogía social es una manera de abordar el trabajo o una serie de técnicas que están abiertas a una implantación selectiva. Mientras la mayoría de los encuestados en el estudio de Berridge et

ucation practice is carried out. A second next step for UK social pedagogy is to establish it beyond mere 'techniques' and as a profession, with accredited qualifications and a professional association. Finally, a third challenge for social pedagogy in the UK is to move away from its close association with looked after children and find a home within children's services more broadly.

al. (2011:155) creían que la pedagogía social debía desarrollarse de una manera más general, otros pensaron que sería más 'útil incorporar elementos de la pedagogía social pero no implantarla de manera exclusiva, refiriéndose a que la pedagogía social puede utilizarse con otros métodos al mismo tiempo'. Esta perspectiva está en desacuerdo con la idea de la pedagogía social como una filosofía o una disciplina que controle, a través de valores, teoría y trabajo en un contexto cultural, cómo se llevan a cabo las prácticas educacionales y asistenciales. Un segundo paso para la pedagogía social en el Reino Unido es establecerla como algo más que simples 'técnicas' y entenderla como una profesión, con una cualificación acreditada y con un colegio profesional. Por último, un tercer desafío para la pedagogía social en el Reino Unido es separarse de la estrecha relación con los niños tutelados con la que se conoce y abarcar de manera más general los servicios destinados a niños.

NOTES /NOTAS

- ¹ Children 'looked after' by the state are also referred to as 'children in care'. 'Children' refers to children and young people up to the age of 18. / Los niños atendidos por el estado son denominados también niños 'tutelados'. 'Niños' hace referencia a niños y jóvenes hasta 18 años.
- ² Some higher education programmes have also been inspired by social pedagogy, such as Early Childhood Studies BA programmes, modules on social work, and youth work programmes. These are not our focus here. / Otros programas de educación superior también han sido inspirados en la pedagogía social, tales como los programas de Early Childhood Studies BA, módulos sobre trabajo social, y programas de trabajo juvenil, aunque no serán objeto de nuestro estudio en este artículo.
- ³ Craic: an Irish term for fun and enjoyable conversation. / Craic: un término irlandés para una conversación agradable y divertida

BIBLIOGRAFÍA / REFERENCES

- Berridge, D, Biehal, N., Lutman, E., Henry, L., & Palomares, M. (2011). *Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes*, Research Report DFE-RR148
- Bengtsson, E., Chamberlain, C., Crimmens, D., & Stanley, J. (2008). *Introducing social pedagogy into residential child care in England: An evaluation*. London: Social Education Trust and National Children's Bureau/National Centre for Excellent in Residential Child Care.
- Boddy, J., Statham, J., McQuail, S., Petrie, P. & Owen, C. (2008). *Working at the 'edges' of care? European models of support for young people and families Final Report*, Thomas Coram Research Unit Institute of Education, University of London
- Cameron, C. (2011). Social Pedagogy: What Questions Can We Ask About Its Value and Effectiveness? *Children Australia*. 36, 4, 187-198
- Cameron, C., & Moss, P. (Eds.) (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). *Final Report of the Social Pedagogy pilot programme: development and implementation*, Thomas Coram Research Unit Institute of Education University of London
- Cameron, C. (2007). *New Ways of Educating: Pedagogy and Children's Services*, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education University of London
- Cameron, C., McQuail, S., & Petrie, P. (2007). *Implementing the social pedagogic approach for workforce training and education in England: a preliminary study*. Institute of Education, University of London, London.
- Courtioux, M., Davies Jones, H., Jones, J., Kalcher, W., Steinhauser, H., & Tuggerer, H. (eds) (1986) *The Social Pedagogue in Europe: Living with others as a profession*. Zurich: FICE.
- Cross, S., Hubbard, A. & Munro, E. (2010). *Reclaiming Social Work: London Borough of Hackney Children and Young People's Services*. Retrieved from <http://www.safeguardingchildren.co.uk/wp-content/uploads/2013/08/Eileen-Munro-Review-of-the-Hackney-Model.pdf>
- Davies Jones, H. (1994). *Social workers, or social educators? The international context for developing social care*, National Institute for Social Work international centre paper.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). *Care Matters: Time for change (Cm 7137)* The Stationery Office.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.) *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2007). *Building a Pedagogic Workforce in Residential Child Care*, Retrieved from http://www.thempra.org.uk/downloads/NCERCC_report.pdf (20 February 2015)
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). *The Art of being a Social Pedagogue: Practice examples of cultural change in children's homes in Essex*, Retrieved from http://www.thempra.org.uk/downloads/Essex_Report_2012.pdf, (20 February 2015).
- European Commission Childcare Network. (1996). *Review of services for young Children in the European Community*. Brussels: European Commission Equal Opportunities Unit.
- Ferguson, I. (2008). *Reclaiming Social Work: Challenging Neo-liberalism and Promoting Social Justice*. London, Sage
- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4)
- Kornbeck, J. & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625-644.
- McDermid, S., Trivedi, H., Holmes, L., & Boddy, J. (2014). *Evaluation of the Head, Heart, Hands Programme: Introducing social pedagogy into UK foster care: Interim Report*, unpublished, University of Loughborough
- Meijvogel, R., & Petrie, P. (1996). *School age childcare in the European Union: A survey*, European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities of Men and Women. London.
- Milligan, I. (2009). *Introducing social pedagogy into Scottish residential child care: An evaluation of the Sycamore Services social pedagogy training programme*. Glasgow, Scotland: Scottish Institute for Residential Child Care.
- Moore, N., Jakhara, M., Bowie, J., & Marriott, J. (2013). *Social Pedagogy: A scoping project for Derbyshire County Council*, International Centre for Guidance Studies (iCeGS). University of Derby
- Paget, B., Eagle, G., & Citarella, V. (2007). *Social Pedagogy and the Young People's Workforce*, A Report for the Department for Education and Skills, Social Care, Children's Services and Management Associates CPEA Ltd

- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21, 37, Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1339/1104>
- Roberts, H. (2000). What works in reducing inequalities in child health? - Summary. Retrieved from <http://www.barnardos.org.uk/wwhealth.pdf>
- Roesch-Marsh, A., Cooper, S., & Kirkwood, S. (2015). Social Pedagogy Pilot Project Evaluation Report. Edinburgh: University of Edinburgh. Retrieved from http://www.camphillscotland.org.uk/media/66289/camphill_final_version.pdf
- Shaw, I., & Bryderup, I. (2008). *Visions for social work research*. In I. Bryderup (Ed.), *Evidence based and knowledge based social work*. Danish School of Education. Aarhus University Press.
- Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, vol 11, no 1, 15-28.
- Skinner, K., & Smith, M. (2013). Evaluation of Early Adopters SP Project in Suffolk County Council 2012-13, University of Edinburgh
- Skinner, K., & Smith, M. (forthcoming). Evaluation of Camphill Glenraig Tearmann Project, University of Edinburgh
- Stevens, I. (2010). Social Pedagogy and its links to Holding the Space, Action for Children, Retrieved from https://www.actionforchildren.org.uk/media/52170/holding_the_space_and_its_links_to_social_pedagogy.pdf (February 2015)
- Vrouwenfelder, E. (2013). Contextualising the findings - the Orkney Social Pedagogy Evaluation Scottish. *Journal of Residential Child Care*, 12, 2

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Cameron, C. (2016). Social Pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 27, 199-223. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.10

Fecha de recepción del artículo / received date: 8.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 06.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Claire Cameron. Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education. 27/28 Woburn Square London WC1H 0AA. E-mail: c.cameron@ioe.ac.uk

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Claire Cameron. BA PhD CQSW. PG Cert Learning and Teaching in Higher and Professional Education. Deputy Director of the Thomas Coram Research Unit. Professor of Social Pedagogy.

SOCIAL PEDAGOGY IN NORTH AMERICA: HISTORICAL BACKGROUND AND CURRENT DEVELOPMENTS

PEDAGOGÍA SOCIAL EN AMÉRICA DEL NORTE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DESARROLLO ACTUAL

A PEDAGOGIA SOCIAL NA AMÉRICA DO NORTE: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO ATUAL

Daniel Schugurensky

ARIZONA STATE UNIVERSITY

ABSTRACT: In North America, the use of the term ‘social pedagogy’ is a relatively new phenomenon, but social pedagogical practices have been used for a long time. The recent interest in the field of social pedagogy can be explained in part by the publication of an unprecedented volume of books and articles in English language, the creation of a new international journal, the simultaneous development of graduate programs in social pedagogy in the UK and the USA, and the establishment of a social pedagogy association that brings together academics and practitioners. In North America, social pedagogy thinking is influenced by the history of the field, by current social pedagogy theory and practice in other parts of the world, and by several traditions that connect education with social change. The paper discusses ten of them: indigenous education, progressive education, social movement learning, community development, public pedagogy, popular education, participatory action research, social economy, participatory democracy, and critical theory.

KEYWORDS: Social pedagogy, North America, popular education, community development, participatory democracy, critical theory.

RESUMEN: A pesar de que en América del Norte, el uso de la “pedagogía social” sea un fenómeno relativamente nuevo, las prácticas pedagógicas sociales existen desde hace mucho. El reciente interés despertado por el campo de la pedagogía social podría explicarse en parte por la publicación de un volumen sin precedentes de libros y artículos en inglés, la creación de una nueva revista internacional, el desarrollo simultáneo de programas de postgrado en pedagogía social en Reino Unido y EE.UU, y la crea-

ción de una asociación de pedagogía social que aúna académicos y profesionales. En América del Norte, la pedagogía social está influenciada por la historia del campo, por la teoría y la práctica actual de la pedagogía social en otras partes del mundo y por varias tradiciones que relacionan la educación con el cambio social. En este artículo se analizan diez de ellas: educación indígena, educación activa, aprendizaje en movimientos sociales, desarrollo comunitario, pedagogía pública, educación popular, investigación acción participativa (IAP), economía social, democracia participativa y teoría crítica.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, América del Norte, educación popular, desarrollo comunitario, democracia participativa, teoría crítica.

RESUMO: Na América do Norte, o uso do termo “pedagogia social” é um fenômeno relativamente novo, mas as práticas sociais pedagógicas vêm sendo usadas faz um longo tempo. O recente interesse no campo da pedagogia social pode ser explicado em parte pela publicação de um volume sem precedentes de livros e artigos em Inglês, a criação de uma nova revista internacional, o desenvolvimento simultâneo de programas de pós-graduação em pedagogia social no Reino Unido e EUA, bem como o estabelecimento de uma associação de pedagogia social que reúne acadêmicos e profissionais. Na América do Norte, o pensamento da pedagogia social é influenciada pela história do campo, pela teoria pedagógica social atual e prática em outras partes do mundo, e por várias tradições que ligam a educação com a mudança social. O artigo discute dez deles: educação indígena, educação progressiva, a aprendizagem em movimento social, desenvolvimento comunitário, pedagogia pública, educação popular, pesquisa de ação participativa, economia social, a democracia participativa, e a teoria crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, América do Norte, educação popular, desenvolvimento da comunidade, democracia participativa, teoria crítica.

1. Introduction

Approximately a decade ago, Hämäläinen (2003:69) stated that “social pedagogy was a virtually unknown concept and practice within the Anglo-Saxon world”. Around the same time, Hare (2004:410) noted that North American social workers knew little about social pedagogy and associated professionals such as social or cultural animators. Today, this situation has not changed significantly, but some modest inroads have been made to disseminate the theory and practice of social pedagogy in the Anglo-Saxon world. Three concurrent developments that took place in recent years may help to explain this. First, in the last decade, and particularly in the last few years, a critical mass of books on social pedagogy has been published in the English language. This is a new phenomenon. For over a century, a significant number of publications on social pedagogy have been written in German and other languages (e.g. Danish, Dutch, Swedish, Portuguese, Span-

1. Introducción

Hace aproximadamente una década, en palabras de Hämäläinen (2003:69) “la pedagogía social es un concepto y una práctica prácticamente desconocidos para el mundo anglosajón”. En el mismo periodo, Hare (2004:410) señaló que los trabajadores sociales norteamericanos sabían muy poco acerca de pedagogía social y lo asociaban a animadores socio-culturales. Hoy en día, no se ha producido un cambio drástico al respecto pero se han logrado avances para difundir la teoría y la práctica de la pedagogía social en el mundo anglosajón. En los últimos años se han producido tres acontecimientos simultáneos que pueden ayudarnos a explicarlo. En primer lugar, en la última década y más concretamente en los últimos años, se ha publicado una ingente cantidad de libros sobre pedagogía social en inglés. Se trata de un fenómeno nuevo. Durante más de un siglo, se han escrito un importante número de publicaciones sobre pedagogía social en alemán y otros idiomas (danés, holandés, sueco, portugués, español), pero muy po-

ish), but very few reached the English-speaking world. Suddenly, however, in the span of a few years, from 2009 to 2014, readers had access to over a dozen books in English (e.g. Kornbeck & Rosendal Jensen 2009, 2011 and 2012; Eriksson & Winman 2010; Jarosz, Juzl & Bargel, 2010; Surhone, Timpledon & Marseken 2010; Cameron & Moss 2011; Petrie 2011; Jackson 2011; Stephens 2013; Storo 2013; Hatton 2013; Kutnick & Blatchford 2014; Kornbeck 2014). Additionally, due to growing interest in the subjects, some older books were reprinted (e.g. Forbush 2015).

The second development is the proliferation of journal articles on social pedagogy in English language. A search in Google Scholar using the term "social pedagogy" (in quotes) shows that in the period 2001-2005 there were 791 journal articles published. In the period 2006-2010, the number of journal articles more than tripled, reaching 2,610 articles. In the period 2011-July 2015, so far there have been 4,480 journal articles published, and this number will likely increase during the second half of 2015. The academic interest in the field is also evident in the creation of the first journal of social pedagogy in English language, launched in 2012 in the United Kingdom and edited by Pat Petrie and Gabriel Eischsteller. This scholarly venue, the *International Journal of Social Pedagogy*, aims at reflecting cross-cultural perspectives of diverse social pedagogical traditions and at providing a platform for dialogue between theory and practice, and allows academics and practitioners in North America to become more familiar with this field. Moreover, in 2013, two academic journals dedicated special issues to social pedagogy. One of them, Vol. 12, No.2 of the *Scottish Journal of Residential Child Care*, was guest edited by Janine Bolger and included five articles. The other was Vol. 21, No. 35 of the *Education Policy Analysis Archives*, an open journal with headquarters at Arizona State University. To the best of our knowledge, this volume with 11 articles, edited by Daniel Schugurensky and Michael Silver, was the first special issue on social pedagogy published by a North American journal, and raised awareness about the field. Additionally, in the last decade a good number of book chapters and journal articles on social pedagogy have been published in English, giving more attention to the topic.

cos llegaron al mundo de habla inglesa. Sin embargo, de repente, entre 2009 y 2014, los lectores tuvieron acceso a más de una docena de libros en inglés (Kornbeck y Rosendal Jensen 2009, 2011 & 2012; Eriksson & Winman, 2010; Jarosz, Juzl & Bargel, 2010; Surhone, Timpledon & Marseken, 2010; Cameron & Moss, 2011; Petrie, 2011; Jackson, 2011; Stephens, 2013; Storo, 2013; Hatton, 2013; Kutnick & Blatchford, 2014; Kornbeck, 2014). Además, debido al creciente interés que despertaba la temática, se reeditaron algunos libros (como el de Forbush en 2015).

El segundo motivo de este desarrollo es la proliferación de artículos en revistas inglesas sobre pedagogía social. Si realizamos una búsqueda en Google Scholar con el término "pedagogía social" (entre comillas) muestra que en el periodo 2001-2005 se publicaron 791 artículos en revistas. En el período 2006-2010, esta cifra se ha más que triplicado, llegando a los 2.610 artículos. En el período comprendido entre 2011 y julio de 2015, se publicaron 4.480 artículos, una cifra que probablemente aumentará durante el segundo semestre del 2015. El interés académico en este campo se hace patente con la creación de la primera revista de pedagogía social en lengua inglesa, que desde 2012 se publica en Reino Unido editada por Pat Petrie y Gabriel Eischsteller. Como sede académica, la *Revista Internacional de Pedagogía Social*, intenta reflejar perspectivas transculturales de diversas tradiciones pedagógicas sociales y proporciona una plataforma para el diálogo entre teoría y práctica lo que permite a académicos y profesionales en América del Norte familiarizarse más con este campo. Así mismo, en 2013, dos revistas académicas dedicaron números especiales a la pedagogía social. Uno de ellos, Vol. 12, Nº 2 del *Scottish Journal of Residential Child Care*, editado por Janine Bolger que incluyó cinco artículos. El otro fue el Vol. 21, nº35 de *Education Policy Analysis Archives*, una revista abierta con sede en la Universidad Estatal de Arizona. Por lo que sabemos, este ejemplar con los 11 artículos, editado por Daniel Schugurensky y Michael Silver, fue el primer número especial sobre pedagogía social publicado por una revista norteamericana y le dio su importancia al campo. Además, en la última década se han publicado un buen número de capítulos de libros y artículos sobre pedagogía social en inglés, donde se ha prestado más atención a esta temática.

A third development was the simultaneous creation of the first two graduate programs and one bachelor's program of social pedagogy in the Anglo-Saxon world. One of them is the Masters in Social Pedagogy at the Institute of Education of the University College London, a leading school of education that has been ranked number 1 in the world by the 2015 QS World University Rankings. In fact, the book on social pedagogy edited by Claire Cameron and Peter Moss in 2011 mentioned above was written to provide students of that program with an introductory text in English. Roughly at the same time, in 2011, the School of Social Transformation at Arizona State University (the largest public university in the United States) also launched a Masters in Social and Cultural Pedagogy, which is still the only program in social pedagogy in North America. It is an interesting coincidence that these two graduate programs in social pedagogy were established independently from each other and almost simultaneously without any prior communication among them. Perhaps it was an early sign that social pedagogy is an idea whose time has come for the Anglo-Saxon world. In both graduate programs, social pedagogy is understood as an approach that combines social and educational interventions and that is informed by a holistic understanding of education and by democratic values. Around the same time, Robert Gordon University (located in Aberdeen, Scotland) established a bachelor's degree in social pedagogy. This degree provides social work professional training and has been approved by the Scottish Social Services Council. In sum, these three recent developments suggest that the landscape has been incrementally changing since Hämäläinen and Hare made their assessments a decade ago. While it is true that there is still little awareness of social pedagogy in North America, these incipient developments show the existence of a growing interest in this field.

2. The North American context: Three traditions

If social pedagogy is conceptualized as an approach that combines social and educational interventions and perspectives to improve the hu-

El tercer impulso al desarrollo fue la creación simultánea de los dos primeros programas de postgrado y el itinerario pedagógico de la licenciatura de pedagogía social en el mundo anglosajón. Uno de ellos es el Máster en Pedagogía Social del Instituto de Educación del University College London, una escuela líder en educación calificada como número 1 mundial por el QS World University Rankings en 2015. De hecho, el libro mencionado anteriormente sobre pedagogía social editado por Claire Cameron y Peter Moss en 2011, tenía como objetivo proporcionar a los estudiantes de ese programa un punto de partida en lengua inglesa. Casi al mismo tiempo, en 2011, la School of Social Transformation de la Universidad Estatal de Arizona (la universidad pública más grande de Estados Unidos) también puso en marcha un Máster en Pedagogía Social y Cultural, que sigue siendo el único programa en pedagogía social en América del Norte. Se puede considerar una coincidencia interesante que estos dos programas de postgrado en pedagogía social se crearan de manera independiente y casi al mismo tiempo. Tal vez fuera el primer indicio de que había llegado el momento de la pedagogía social en el mundo anglosajón. En ambos programas de postgrado, se entiende la pedagogía social como un enfoque que combina las intervenciones sociales y educativas basándose en una comprensión holística de la educación y los valores democráticos. En el mismo período, en la Robert Gordon University (Aberdeen, Escocia) se creó una licenciatura en pedagogía social. Este grado ofrece formación profesional en trabajo social y ha sido aprobado por el Scottish Social Services Council. En suma, los tres acontecimientos recientes mencionados sugieren que el paisaje ha ido cambiando progresivamente desde que Hämäläinen y Hare hicieron sus evaluaciones hace una década. Si bien es cierto que todavía hay poca conciencia de la pedagogía social en América del Norte, estos avances demuestran la existencia de un creciente interés en este campo.

2. El contexto de América del Norte: Tres tradiciones

Si la pedagogía social se conceptualiza como un enfoque que combina las intervenciones sociales y educativas y las perspectivas para mejorar el estado del

man condition and change society for the better (Stephens, 2013), it is possible to state that in North America social pedagogy practices have existed for a long time, although the term 'social pedagogy' is of recent usage. To put this in a historical context, it is pertinent to recognize three North American historical traditions that provide the background for the development of social pedagogy in this region of the planet: indigenous education, progressive education, and social movement learning.

Indigenous education

According to census data, it is estimated that there are 6.6 million indigenous peoples in North America (5.2 million in the United States and 1.4 million in Canada). There are 562 federally recognized tribal governments in the U.S. and over 600 in Canada. Indigenous knowledge and indigenous education have a transformative potential for promoting empowerment and justice in indigenous communities (Semali & Kincheloe 1999), and can contribute to the development of social pedagogy thinking in North America. Unlike Western educational models that focus on instruction and tests, Indigenous educational traditions emphasize community life, cooperation, collaboration, and learning through direct experience and inclusion in group activities (Pewewardy, 2002). Individuals are motivated since early childhood to feel that they are vital members of the community, and encouraged to participate actively in a variety of communal activities. In Indigenous communities, children learn through different avenues, including interaction with other children and with nature, helping adults with work, and communal activities. They learn through direct experience, trial and error, observation of nature and human behavior, experimentation, and community sharing of information, stories, songs and rituals (Black, 2012).

In the traditional Indigenous education model, knowledge is circulated from one generation to the next through modeling, practice and animation. In this process of cultural preservation, local elders play a key role. Some of the components of indigenous knowledge systems are a focus on communities, cooperation and responsibility to

ser humano y cambiar la sociedad para mejor (Stephens, 2013), es posible afirmar que en las prácticas de pedagogía social en Norteamérica existen desde hace mucho, aunque el término "pedagogía social" sea de uso reciente. Para poder contextualizar el término, se han de reconocer las tres tradiciones históricas norteamericanas que proporcionan el entorno necesario para el desarrollo de la pedagogía social en esta parte del mundo: educación indígena, educación progresiva y el aprendizaje social en movimientos sociales.

Educación indígena

Según datos del censo, se estima que hay 6,6 millones de pueblos indígenas en América del Norte (5,2 millones en los Estados Unidos y 1,4 millones en Canadá). Hay 562 gobiernos tribales federales reconocidos en los Estados Unidos y más de 600 en Canadá. El conocimiento y la educación indígena tienen un potencial transformador para promover el empoderamiento y la justicia en sus comunidades (Semali & Kincheloe, 1999) y contribuyen al desarrollo de la pedagogía social en América del Norte. A diferencia de los modelos educativos occidentales centrados en la enseñanza y la evaluación, las tradiciones educativas indígenas ponen el énfasis en la vida comunitaria, la cooperación, colaboración y el aprendizaje basado en la experiencia directa y la participación en actividades de grupo (Pewewardy, 2002). Se motiva a los individuos desde la primera infancia para que se sientan miembros vitales de la comunidad y se les anima a participar activamente en una variedad de actividades comunitarias. En las comunidades indígenas, los niños aprenden por diferentes vías, incluyendo la interacción con otros niños y con la naturaleza, ayudar a los adultos con el trabajo y las actividades comunitarias. Aprenden a través de la experiencia directa, ensayo y error, observación de la naturaleza y conducta humana, experimentación, y en la comunidad con intercambio de información, historias, canciones y rituales (Black, 2012).

En el modelo tradicional de educación indígena, el conocimiento pasa de una generación a la siguiente a través de la representación, la animación y la práctica. En este proceso de preservación cultural, los ancianos desempeñan un papel fundamental. Algunos de los componentes de los sistemas de conoci-

self and community, a strong connection to place, a holistic epistemology, a responsible use of power, and ecological awareness (Cajete, 1994,2001; Pewewardy, 2002; Battiste, 2002; Brayboy & Castagno, 2008; Brayboy, 2005; Barnhardt & Kawagley, 2005; McCarty & Lee, 2015). Teaching-learning processes in indigenous schools that incorporate these principles and indigenous ways of learning tend to utilize open-ended questions, student participation, inductive reasoning, and group work (Deyhle & Swisher 1997). Indigenous ways of knowing nurture a holistic understanding of humans in relation to the physical, spiritual, social, and natural worlds, and instead of emphasizing the measurement of knowledge acquisition they focus on relationships that enable people to understand and express meaningful roles in the community (Battiste & Henderson, 2009; Wotherspoon, 2015).

Indigenous education has informed the first graduate program in social pedagogy in North America. This program is based in the present state of Arizona, which has been inhabited by indigenous peoples for thousands of years and currently, with twenty tribes, has the second largest total indigenous population of any state. Reflecting the influence of Indigenous education in this program, students can take elective courses on the history of American Indian Education, research in Indigenous schools and communities, critical race theory, contemporary issues of American Indian and Alaska Natives, decolonizing research methodologies, concepts of power and Indigenity, American Indian studies research methods, Indigenous language revitalization, and language /literacy in indigenous in Indigenous communities. Moreover, of the 12 full-time faculty members of the social and cultural pedagogy graduate program at Arizona State University, four are American Indian professors who regularly conduct research, publish and teach on indigenous education.

Progressive education

A second important tradition that is influencing the development of social pedagogy in North America is progressive education, particularly the

miento indígenas se centran en las comunidades, la cooperación y la responsabilidad para con uno mismo y la comunidad, una conexión fuerte para producir una epistemología holística, un uso responsable de energía y conciencia ecológica (Cajete, 1994,2001; Pewewardy, 2002; Battiste, 2002; Brayboy & Castagno, 2008; Brayboy, 2005; Barnhardt & Kawagley, 2005; McCarty & Lee, 2015). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas que incorporan estos principios y formas de aprendizaje, tienden a utilizar preguntas abiertas, la participación de los estudiantes, el razonamiento inductivo y el trabajo en grupo (Deyhle & Swisher, 1997). La manera indígena para fomentar holísticamente la relación del ser humano con el mundo físico, espiritual, social y natural se basa en relaciones que permiten comprender y expresar roles significativos en la comunidad en la cantidad de conocimientos adquiridos (Battiste & Henderson, 2009; Wotherspoon, 2015).

La educación indígena ha derivado en el primer posgrado en pedagogía social en América del Norte. Este programa se desarrolla en el actual estado de Arizona, que durante miles de años (y aún en la actualidad con veinte tribus) ha estado habitado por pueblos indígenas, y cuenta con la segunda mayor población indígena del país. La influencia de la educación indígena se refleja en el programa, donde los estudiantes pueden asistir a cursos sobre la historia de la educación del indio americano, sobre escuelas y comunidades indígenas, sobre la teoría crítica de la raza, sobre problemas contemporáneos del indio americano y los Nativos de Alaska, sobre las metodologías de investigación descolonizadora, sobre los conceptos de poder e indigenismo, sobre los métodos de estudios del indio americano, sobre la revitalización de la lengua y literatura indígena en comunidades indígenas. Por otra parte, de los 12 miembros de Facultad a tiempo completo del posgrado de pedagogía social y cultural en la Universidad Estatal de Arizona, cuatro son indios americanos que normalmente investigan, publican y enseñan educación indígena.

Educación progresiva

Una segunda tradición que influye en el desarrollo de la pedagogía social en América del Norte es la educación progresiva, particularmente la orienta-

philosophical and practical orientation that connects education, social work, critical thinking, democracy and community building. While it is possible to identify many scholars and educators in this tradition, I suggest that most of them have been inspired by the pioneering work of John Dewey (1859-1952) and Jane Addams (1860-1935). Both Dewey and Addams adhered to pragmatism, a philosophical school that began in the United States around 1870 with the work of thinkers like Charles Sanders Peirce and William James.

In his writings, Dewey criticized the main philosophical approaches of his time, particularly Hegelian idealism, Cartesian rationalism and Hume's empiricism. Pragmatism emphasizes the value of experience -including the connections and the meanings that emanate from the experience- and the relations of thought and action oriented towards solving problems. Additionally, Dewey made significant contributions to pragmatism in the areas of morality, education and democracy. Dewey proposed to put learners (and not the teacher) at the center of the pedagogical process, argued that the main role of teachers was to create educational experiences, and called for reforms oriented towards building a more egalitarian and democratic society. While others before him (most notably Rousseau) have made similar arguments, Dewey's original contribution was to establish a connection between these dynamics, emphasizing the social, cultural and political role that education should play in promoting social change. For him, the democratization of educational institutions was part and parcel of a larger project of societal democratization. In many of his books, from his early works like *My Pedagogic Creed*, *School and Society* and *The Child and the Curriculum* to later works like *Democracy and Education* and *The Public and its Problems*, Dewey contended that education could become a fundamental engine of social reform and societal democratization. He envisioned educational institutions as democratic communities that would nurture the seeds that eventually would contribute to democratize social and community life.

Jane Addams, a contemporary of Dewey and a fellow pragmatist, was a sociologist, a public philosopher, a community educator, a leader of

ción filosófica y práctica que conecta educación, trabajo social, pensamiento crítico, democracia y construcción de la comunidad. Si bien es posible identificar a muchos eruditos y educadores en esta tradición, parece evidente que la mayoría de ellos se han inspirado en el trabajo pionero de John Dewey (1859-1952) y Jane Addams (1860-1935). Dewey y Addams se adhirieron al pragmatismo, una escuela filosófica que se desarrolló en Estados Unidos alrededor de 1870 junto con las obras de pensadores como Charles Sanders Peirce y William James.

En sus escritos, Dewey criticó las principales aproximaciones filosóficas de su tiempo, particularmente el idealismo hegeliano, racionalismo cartesiano y el empirismo de Hume. El pragmatismo hace hincapié en el valor de la experiencia - incluyendo las conexiones y los significados que emanan de la experiencia - y las relaciones del pensamiento y la acción orientados a la resolución de problemas. Además, Dewey contribuyó significativamente al desarrollo del pragmatismo en las áreas de la moralidad, educación y democracia. Dewey sitúa a los alumnos (y no el maestro) en el centro del proceso pedagógico, sosteniendo que el papel principal del docente es crear experiencias educativas y pidiendo reformas orientadas hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática. Mientras que otros antes que él (destacando a Rousseau) han propuesto argumentos similares, la contribución original de Dewey fue establecer una conexión entre estas dinámicas, destacando la función social, cultural y política que la educación debe jugar en la promoción del cambio social. Para él, la democratización de las instituciones educativas era parte integrante de un proyecto más amplio de democratización social. En muchos de sus libros, desde sus primeras obras como *My Pedagogic Creed*, *School and Society* y *The Child and the Curriculum* hasta sus últimos trabajos como *Democracy and Education* y *The Public and its Problems*, Dewey sostuvo que la educación podría convertirse en un motor fundamental para la reforma y democratización social. Imaginó las instituciones educativas como comunidades democráticas que nutren las semillas que terminarán contribuyendo a la democratización social y a la vida de la comunidad.

Jane Addams, una contemporánea de Dewey y compañera pragmatista, fue socióloga, filósofa pú-

the women's suffrage movement and the peace movement (she received the Nobel Peace Prize in 1931), and a social worker. Indeed, she is considered a pioneer of the social work profession in the United States, and established settlement houses in Chicago for immigrants in late 1800s and early 1900s, most notably Hull House in 1889. Hull House was a multipurpose center that included several pursuits, which Addams summarized in three Rs of the settlement house movement: residence, research and reform. These three categories included a great variety of activities such as residential services, a scientific study of the causes of poverty and dependence, communication of the findings of these studies to the public, cooperation with neighbors, and advocacy for progressive legislative and social reform at the municipal, state and federal levels (Addams, 1990 [1910]; Johnson, 2004; Knight, 2005; Wade, 1967).

Hull House helped bridge the to bridge the gap between the middle and working class, the propertied and the poor, and the native born and the immigrants (Fook, 2002). It was a multipurpose and intercultural space that combined social service facilities with community arts centers, and its facilities and programs included a night school for adults, a public kitchen, a youth club, a gym, an art gallery, a drama group, a music school, a girl's club, a theater, an employment office, a lunchroom, and meeting rooms for discussion (Lundblad, 1995). These discussion rooms played an important role: they provided a safe space in which community groups with different constituencies and ideologies could discuss the issues of the day and seek agreements for collective action. Additionally, Hull House provided training opportunities for young social workers. In her work at Hull House, Jane Addams was able to combine educational programs with efforts to generate systemic changes, under the rationale that the improvement of individuals and families depends on the improvement of community and societal conditions. As she pointed out, "the good we secure for ourselves is precarious and uncertain until it is secured for all of us and incorporated into our common life" (Addams, 1910:113).

The innovative educational, artistic and social programs of Hull House rapidly spearheaded a

blico, educadora de la comunidad, líder del movimiento por el sufragio de las mujeres y el movimiento por la paz (recibió el Premio Nobel de la Paz en 1931) y trabajadora social. De hecho, es considerada pionera en la profesión de trabajadora social en los Estados Unidos y en la creación de casas de acogida en Chicago para los inmigrantes a finales del siglo XIX y principios del XX, principalmente la Hull House en 1889. La Hull House fue un centro de usos múltiples donde se desarrollaban una gran cantidad de actividades, resumidas por Addams en los tres conceptos del movimiento de acogida: residencia, investigación y la reforma. Estas tres categorías incluyen una gran variedad de actividades como servicios residenciales, un estudio científico de las causas de la pobreza y la dependencia, la comunicación de los resultados de estos estudios al público, cooperación con los vecinos y la defensa de la reforma legislativa y social progresista a nivel municipal, estatal y federal (Addams, 1990 [1910]; Johnson, 2004; Knight, 2005; Wade, 1967).

La Hull House ayudó a acercar al pueblo para salvar la distancia entre la clase media y la obrera, los propietarios y los pobres, y nativos e inmigrantes (Fook, 2002). Fue un espacio multiusos e intercultural combinando instalaciones de servicio social con centros de arte; sus programas y servicios incluían una escuela nocturna para adultos, una cocina pública, un club juvenil, un gimnasio, una galería de arte, un grupo de teatro, una escuela de música, un club de chicas, un teatro, una oficina de empleo, una cafetería y salas de reuniones para debatir (Lundblad, 1995). Estas salas de debate desempeñaron un papel importante: proporcionar un espacio seguro en que diferentes grupos de la comunidad con distintas ideologías podían tratar temas cotidianos y buscar acuerdos para la acción colectiva. Además, la Hull House proporcionaba oportunidades de formación para jóvenes trabajadores sociales. En su trabajo en la Hull House, Jane Addams fue capaz de combinar los programas educativos con la intención de generar cambios sistémicos, en base a que de la mejora del individuo y las familias depende de la mejora de la comunidad y las condiciones sociales. Como señaló, "el bien que conseguimos para nosotros mismos será precario e incierto hasta que lo demos por sentado para todos y nos sintamos seguros en nuestro día a día" (Addams, 1910:113).

movement, and by 1920 there were almost 500 settlement houses in the country (Johnson, 2004; Bilton, 2006). Moreover, the legacy of Jane Addams and Hull House for the field of social pedagogy has been recognized by the international literature on the topic. For instance, Hämäläinen (2003:70) noted that...

“the tradition based on Jane Addams’ life work, the settlement movement, contains social pedagogical elements – or can even be said to be social pedagogical in nature. The much-esteemed Hull House settlement established by Addams in Chicago at the end of the 19th century must be seen as a manifestation of social pedagogical thinking, both in theory and in practice, although the concept of social pedagogy was not used in this context by her or by her colleagues.”

Along the same lines, Kornbeck (2014:267) argues that it is reasonable to treat Jane Addams as a quasi-social pedagogy author and that her work could be considered ‘implicit social pedagogy’. He also observed (p. 26) that the values, insights and methods of Jane Addams are more congruent with social pedagogy than with traditional social work. Summing up, the contributions of John Dewey and Jane Addams constitute key foundational blocks for the development of social pedagogy in North America. Both believed in the importance of promoting experiential forms of learning, in the potential of problem-solving pedagogies, and in nurturing relationships between progressive educational projects and the larger project of societal democratization.

Social movement learning

A third North American tradition that has influenced the current development of social pedagogy thinking in this region is social movement learning. Social movements are forms of political or cultural associations among individuals, groups, networks or organizations that connect with others with a common concern, develop a collective identity, and engage in actions to ignite social change. To do so, social movements engage in sustained and organized efforts to advance their collective claims using a variety of strategies and tactics (Diani, 1992; Melucci, 1996; Tilly & Wood,

Los programas educativos, artísticos y sociales innovadores de la Hull House se extendieron rápidamente, dando lugar a que en 1920 hubiera casi 500 casas de acogida en el país (Johnson, 2004; Bilton, 2006). Por otra parte, el legado de Jane Addams y la Hull House para el campo de la pedagogía social ha sido reconocido en la literatura internacional de este campo. Por ejemplo, Hämäläinen (2003:70) señaló...

“la tradición basada en los trabajos de Jane Addams, el movimiento de acogida, contiene elementos pedagógicos sociales – o incluso se puede decir que era socio pedagógico por naturaleza. La querida casa de acogida de Hull House creada por Addams en Chicago a finales del siglo XIX debe considerarse como una manifestación del pensamiento pedagógico social, tanto a nivel de teoría como de práctica, aunque ni ella ni sus colegas utilizaron el concepto de pedagogía social en este contexto.”

En la misma línea, Kornbeck (2014:267) argumenta que es razonable calificar a Jane Addams como una autora de pedagogía cuasi-social y que su trabajo podría enmarcarse dentro de la “pedagogía social implícita”. También observó (p. 26) que los valores, ideas y métodos de Jane Addams concuerdan más con la pedagogía social que con el trabajo social tradicional. En resumen, las contribuciones de John Dewey y Jane Addams constituyen las bases para el desarrollo de la pedagogía social en América del Norte. Ambos creían en la importancia de promover el aprendizaje basado en la experiencia, en el potencial de las pedagogías de resolución de conflictos y en fomentar las relaciones entre proyectos educativos progresivos y un proyecto más amplio de la democratización social.

Aprendizaje en movimientos sociales

La tercera tradición norteamericana que ha influido en el desarrollo de la pedagogía social actual en esta región es el aprendizaje social. Los movimientos sociales son formas de asociaciones políticas o culturales entre individuos, grupos, redes y organizaciones que conectan con otros con un interés común, desarrollan una identidad colectiva y participan en acciones para promover el cambio social. Para ello, los movimientos sociales se comprometen con esfuerzos sostenidos y organizados a impulsar sus demandas colectivas por medio de diferentes tácticas y estrategias (Diani, 1992; Melucci, 1996; Tilly &

2013; James *et al.*, 2014). According to Donatella Della Porta and Mario Diani (2009), social movements tend to share four main features: informal interaction networks, shared beliefs and solidarity, collective action focusing on conflict, and use of protest.

From a social pedagogy perspective, it is pertinent to pay attention to the knowledge generating capacities of social movements because, as Budd Hall (2006) contends, this accounts for much of the power that is built by these movements. The literature on the social movement learning identifies two dimensions of this phenomenon. The first is the internal dimension, which refers to the learning acquired by persons who are part of any social movement. The second is the external dimension, which refers to the learning acquired by persons outside of a social movement as a result of the actions taken or simply by the existence of social movements (Dykstra & Law 1994; Hall & Clover, 2005).

To these two dimensions, a third one, which could be called a horizontal dimension, could be added. The horizontal dimension refers to the learning acquired by members of social movement as a result of interactions with members of other social movements (Schugurensky, 2008).

In relation to the internal dimension, the learning acquired by people who are part of a social movement often takes place through interactions with others in the movement or through self-directed activities (e.g. seeking statistics on an issue, reading specific literature), but also through workshops that have a clear educational intentionality. Usually there is a high motivation to learn, because members of a social movement often seek data and arguments, including information on their opponents' arguments, in order to be more effective members of the movement. The external dimension, which refers to the learning by the larger public, is a powerful form of social movement learning but, as Hall (2005) observed, it is often ignored in the literature. The environmental movement, the women's movement and the human rights movement, for instance, have been very effective in educating society about key issues that otherwise would have been marginalized in public discourse.

Wood, 2013; James *et al.* 2014). Según Donatella Della Porta y Mario Diani (2009), los movimientos sociales tienden a compartir cuatro características principales: redes de interacción informales, creencias compartidas y solidaridad, acción colectiva, centrados en el conflicto y el uso de la protesta.

Desde la perspectiva de la pedagogía social, se debe prestar atención al conocimiento que capacita el movimiento social porque, como sostiene Budd Hall (2006), explica gran parte del poder que generan estos movimientos. Los documentos sobre el aprendizaje social identifican dos dimensiones de este fenómeno. La primera es la dimensión interna, que se refiere al aprendizaje adquirido por aquellas personas que forman parte de un movimiento social cualquiera. La segunda es la dimensión externa, que se refiere al aprendizaje adquirido por personas externas al movimiento social como resultado de las acciones desempeñadas o simplemente por la existencia de los propios movimientos sociales (Dykstra & Law, 1994; Hall & Clover, 2005).

A las dos dimensiones anteriores podríamos añadirle una tercera dimensión horizontal. Esta, se refiere al aprendizaje adquirido por los miembros del movimiento social como resultado de interacciones con miembros de otros movimientos sociales (Schugurensky, 2008).

En lo relativo a la dimensión interna, el aprendizaje adquirido por personas que forman parte de un movimiento social se produce a menudo mediante interacciones con otras personas dentro del movimiento o en actividades autónomas (por ejemplo buscando estadísticas sobre un tema, leyendo literatura específica), e incluso en talleres con una clara intención educativa. Generalmente existe una gran motivación por aprender, porque los miembros de un movimiento social suelen buscar datos y argumentos, incluyendo información sobre los argumentos de sus oponentes, con el fin de ser más eficaces para su propio movimiento. La dimensión externa, que se refiere al aprendizaje del público en general, es una manera poderosa de desarrollar el aprendizaje social pero en muchas ocasiones no aparece en textos sobre la materia (Hall, 2005). Por otro lado, el movimiento ambiental, movimiento femenino y el movimiento de los derechos humanos, por ejemplo, han sido muy efectivos para educar a la sociedad sobre unos temas clave que, de lo contrario, habrían quedado al margen del discurso público.

The third dimension, the learning shared among members of different social movements, plays a very important role in the personal development of participants and in the effectiveness of social movements to achieve their goals but, like the external dimension, it is seldom noted in the literature on the topic. Spaces in which social movements congregate, from local meetings to national assemblies to the World Social Forum, are privileged spaces for mutual learning. The same can be said about specific meetings of two social movements facing similar challenges to draw lessons from the successes and failures of the other and seek collaboration, and about non-formal educational settings that provide learning opportunities to members of social movements. In the United States, an emblematic example of these non-formal educational settings is the Highlander Folk School, founded by Myles Horton in 1932 in Monteagle, Tennessee.

Horton envisioned the creation of an educational program for workers in the southern Appalachian region of the U.S., a region characterized by significant exploitation of laborers by coal and mining companies. Looking for models to transform his vision in reality, he visited Jane Addams' Hull House in Chicago and the Folk Schools in Denmark, which he found particularly inspirational, and read the work of Edward Lindeman (1926), who argued that adult education can contribute to progress if it connects its short-term goal of self development with a long-term strategy of changing society, and that successful adult education groups should be at the same time social action groups.

In its beginnings, Highlander established community education programs for local residents, with classes on psychology, geography and literature, combined with the study of current social and economic problems, and a few years later it focused on education programs aimed at social change in cooperation with the labor and civil rights movements (Adams, 1975; Glen, 1996; Evans, 2007). The pedagogical model of the Highlander Folk School (currently called Highlander Research and Education Center), was based on learning circles in which facilitators started from the lived experience of participants and encouraged them to

La tercera dimensión (el aprendizaje compartido entre miembros de diferentes movimientos sociales) juega un papel muy importante en el desarrollo personal de los participantes y en la efectividad de los movimientos sociales para alcanzar sus objetivos, aunque por ser una dimensión externa no se haya escrito mucho sobre ella. Los espacios en los que se congregan los movimientos sociales (desde reuniones locales hasta asambleas nacionales del World Social Forum) son lugares privilegiados para el aprendizaje mutuo. Lo mismo puede decirse sobre las reuniones específicas entre dos movimientos sociales que se enfrentan a retos similares, donde se pueden extraer conclusiones de los éxitos y fracasos del otro y buscar colaboración y entornos educativos no-formales que proporcionan oportunidades de aprendizaje para los miembros de dichos movimientos. En Estados Unidos existe un ejemplo emblemático de estos contextos educativos no formales: la Highlander Folk School, fundada en 1932 por Myles Horton en Monteagle, Tennessee.

Horton fue capaz de prever la creación de un programa educativo para los trabajadores en la región Apalache meridional de Estados Unidos, una región caracterizada por la importante explotación de los obreros por empresas mineras y de carbón. En su búsqueda de modelos para transformar su visión de la realidad, visitó la Hull House de Jane Addams en Chicago y las Folk Schools en Dinamarca, que le parecieron particularmente inspiradoras, y leyó el trabajo de Edward Lindeman (1926), que explicaba que la enseñanza para adultos puede contribuir al progreso si se conecta su objetivo de desarrollo personal a corto plazo con el del cambio social a largo plazo, y que los grupos educación de adultos efectivos deben ser al mismo tiempo grupos de acción social.

En sus inicios, Highlander estableció programas de educación comunitaria para los residentes locales, con clases de psicología, geografía y literatura, combinándolos con el estudio de los problemas sociales y económicos actuales, y unos años más tarde se centró en programas de educación para el cambio social en cooperación con los movimientos para los derechos laborales y civiles (Adams, 1975; Glen, 1996; Evans, 2007). El modelo pedagógico de la Highlander Folk School (actualmente Highlander Research and Education Center), se basaba en el aprendizaje circular donde los facilitadores partiendo de

co-create knowledge by connecting those experiences, and by connecting local issues with broader issues and with an analysis of structural inequalities, all in an atmosphere of mutual trust, care and respect. Like Dewey, Horton believed that education was one of the avenues to bring about a more democratic and just society (Branch *et al.* 2013; Keefe, 2015).

According to Adams (1980:217) Horton's goals for Highlander were to help the poor to learn to act and speak for themselves and help them gain greater control over the decisions affecting their daily lives. Highlander also had a residential component, and Horton emphasized the importance of daily interpersonal relationships. He argued that by living together, cooking and cleaning together, writing songs and singing together, people would develop a sense of community and a sense of camaraderie, and would be more likely to find collective solutions to their problems. This emphasis on experiential learning and on living a more egalitarian social order before promoting it was particularly relevant during the civil rights struggles, when Highlander was one of the few institutions in the segregated south in which blacks and whites had the opportunity to live and work together. Indeed, Rosa Parks, the woman who ignited the Montgomery Bus boycott in 1955, attended a workshop at Highlander a few months before, and observed that this was the first time in her life where she experienced people from different races and backgrounds living and working together in harmony, and that taught her that people could co-exist well in a desegregated society.

In sum, Horton's educational approach combined dialogue and relationship building with democratic participation and a social change orientation. Unlike the deficit-oriented approaches of that time, Horton argued that social change could only happen through the capacity of communities to mobilize their resources, and that learners should be active participants of their own educational process (Longo, 2013). The social impact of Highlander has been impressive, from the empowerment of disenfranchised people in local communities, to the strengthening of unions to political participation and racial integration, and its contributions to the successes of the civil rights strug-

la experiencia vivida de los participantes les animaban a crear conocimientos compartidos conectando esas experiencias y el ámbito local con temas más amplios, así como en un análisis de las desigualdades estructurales, en un ambiente de confianza, cuidado y respeto mutuo. Al igual que Dewey, Horton creyó que la educación era una de las vías para lograr una sociedad más democrática y justa (Branch *et al.* 2013; Keefe 2015).

Según Adams (1980:217) los objetivos de Horton para Highlander fueron ayudar a los pobres a que aprendieran a actuar y hablar por sí mismos y a tener un mayor control sobre las decisiones que afectan a su vida diaria. Highlander también tuvo un componente residencial, y Horton subrayó la importancia de las relaciones interpersonales cotidianas. Argumentó que la convivencia, cocinar y limpiar juntos, escribir canciones y cantar juntos, hacía que las personas desarrollasen un sentido de comunidad y camaradería y así sería más fácil encontrar soluciones colectivas a problemas heredados. Este énfasis en el aprendizaje experiencial y en vivir en un orden social más igualitario en vez de en predicarlo fue particularmente relevante a la hora para la luchar por los derechos civiles, cuando Highlander era una de las pocas instituciones en el sur segregado donde blancos y negros tuvieron la oportunidad de vivir y trabajar juntos. De hecho, Rosa Parks, la mujer que inició el boicoteo del autobús de Montgomery en 1955, asistió unos meses antes a un taller en Highlander y fue la primera vez en su vida en que pudo ver cómo personas de diferentes razas y procedencias vivían y trabajaban juntos en armonía, lo que le mostró que era posible una convivencia pacífica en una sociedad no segregada.

En resumen, el enfoque educativo de Horton combina el diálogo y las relaciones con la orientación de cambio social y la participación democrática. A diferencia de los enfoques escasamente orientados de la época, Horton sostuvo que el cambio social sólo se produciría en base a la capacidad de las comunidades de movilizar recursos, y de que los alumnos participasen activamente en su propio proceso educativo (Longo, 2013). El impacto social de Highlander ha sido impresionante, pasando del empoderamiento de los que no tenían derecho al voto en las comunidades locales y el fortalecimiento de las asociaciones hasta la participación política y la integración racial, y con ello su sorprendente contri-

gles of the 1950s have been particularly striking. In this context, Keefe (2105) observed that the result of Highlander's workshop are more well known than the programs of the school and the school itself, and Heaney (1992:52) claimed that the Highlander Folk School was the most remarkable adult education institution of the 20th century. It is not clear whether Horton was familiar or not with the social pedagogy literature at the time he created the Highlander Folk School, but its goals, educational approach and general orientation were very much aligned with social pedagogy principles.

To conclude this section, it is pertinent to note that around the same time as the Highlander Folk School emerged in the Southern region of the United States, a similar educational and social project arose in Nova Scotia, Canada. This project, led by Moses Coady and Jimmy Tompkins, started in 1928 as an extension program of St. Francis Xavier University in one of the poorest areas of Canada that was controlled by mining and fishing corporations. Originally conceived as a "People's School", this project very soon became a movement of significant proportions aimed at addressing exploitation and social inequalities and redistributing economic power through education and organizing. The Antigonish Movement, as it became to be known, has made an original contribution to current social pedagogy thinking in North America by combining in a very creative ways the principles and methodologies of progressive community education with the principles and strategies of cooperativism. In a few years, the Antigonish Movement, achieved remarkable economic, social and cultural changes among the poor in one of the most depressed regions of Canada and contributed significantly to the development of collective agency for community empowerment and social transformation (Dodaro & Pluta, 2012; Welton, 1998, Selman *et al.* 1998). Moses Coady quickly understood the powerful impact of community education in creating and running successfully co-operative economic institutions. For him, "when people's economic power and control increase, they can create instruments that will enable them to have a voice and to play a more effective part in building the new democratic society" (Coady, 1939:134).

bución a la obtención de los derechos civiles con las luchas de la década de los 50. En este contexto, Keefe (2105) observó que los resultados del taller de Highlander son más conocidos que los programas de la escuela e incluso la propia escuela, y Heaney (1992:52) afirmó que la Highlander Folk School ha sido la institución más importante en educación para adultos del siglo XX. No se tiene constancia de si Horton estaba o no familiarizado con la literatura de pedagogía social cuando creó la Highlander Folk School, pero sus objetivos, el enfoque educativo y su orientación general cumplían en gran medida con los principios de la pedagogía social.

Para finalizar con este apartado, es pertinente tener en cuenta que al mismo tiempo que la Highlander Folk School surgió en la región sur de los Estados Unidos, se presentó un proyecto educativo y social similar en Nueva Escocia, Canadá. Este proyecto, dirigido por Moses Coady y Jimmy Tompkins, se lanzó en 1928 como un programa de extensión de la St Francis Xavier University en una de las zonas más pobres de Canadá controlada por empresas de pesca y minería. Concebido en origen como "escuela popular", este proyecto se convirtió rápidamente en un gran movimiento destinado a luchar contra la explotación y las desigualdades sociales y a redistribuir el poder económico a través de la educación y la organización. El Antigonish, como se conocía a este movimiento, ha contribuido de manera original al pensamiento actual de la pedagogía social en América del Norte al combinar de una forma muy creativa los principios y metodologías de la educación comunitaria progresiva con los principios y estrategias del cooperativismo. En pocos años, el Antigonish, logró importantes cambios económicos, sociales y culturales entre los pobres en una de las regiones más deprimidas de Canadá contribuyendo significativamente al desarrollo de la entidad colectiva para el empoderamiento comunitario y la transformación social (Dodaro & Pluta, 2012; Welton, 1998; Selman *et al.* 1998). Moses Coady comprendió de inmediato el gran impacto de la educación comunitaria en la creación y ejecución con éxito de instituciones económicas cooperativas. Según él, "el aumento tanto del poder económico y como del control por parte del pueblo permite crear instrumentos que les ayudan a expresar su opinión y a desempeñar un papel más eficaz en la construcción de una nueva sociedad democrática" (Coady, 1939:134).

3. Other influences

Current thinking about social pedagogy in North America, with an epicenter at Arizona State University, is influenced by the three local historical traditions discussed in the previous sections (indigenous education, progressive education, and social movement learning) but also by seven other traditions: community development, public pedagogy, popular education, participatory action research, social economy, participatory democracy, and critical theory.

Among the variety of approaches to community development, the one known as 'locality development' is particularly influential in North American social pedagogy. This model of community practice is premised on the principle that in order to make effective change, community groups should cooperate in prioritizing the issues that affect them and in taking action to address those issues. In this approach, local residents work together in problem solving and participate in all stages of the process, from planning to implementation and evaluation. This model of community development emphasizes democratic procedures, voluntary cooperation, self-help, development of local leadership capacity, and educational objectives (Rothman & Tropman, 1987; Zastrow, 2006; Schugurensky, 2014a).

A subset of the locality development model, Assets Based Community Development (ABCD) is a theoretical and practical approach developed in the 1980s by McKnight and Kretzmann as a response to traditional social work and top-down community development models in which professionals treat the poor as individual clients or recipients. In those models, the poor feel isolated from each and begin to perceive themselves as people with special needs that can only be addressed by experts and who are not capable of helping others. The ABCD process, instead, emphasizes local experiences, talent and resources, and the role of community associations in leveraging power and support networks. ABCD, then, is a strategy for sustainable community-driven development that focuses on identifying in mobilizing local assets and on connecting micro-processes with macro-dynamics. In its practice, Assets Based

3. Otras influencias

Actualmente las teorías de la pedagogía social en América del Norte, cuyo epicentro se encuentra en la Universidad Estatal de Arizona, viene influido por las tres tradiciones históricas locales expuestas en las secciones anteriores (la educación indígena, la educación progresiva y el aprendizaje social). Existen además otras siete tradiciones que lo influyen: el desarrollo comunitario, la pedagogía pública, la educación popular, la investigación acción participativa, la economía social, la democracia participativa y la teoría crítica.

Entre los diferentes enfoques para el desarrollo de la comunidad, el llamado "desarrollo de la localidad" influye especialmente en la pedagogía social norteamericana. Este modelo de práctica comunitaria parte del principio en que para lograr cambios efectivos, los grupos comunitarios deben cooperar priorizando las cuestiones que les afectan y en la adopción de medidas para abordar esas cuestiones. Bajo este enfoque, los residentes locales trabajan de manera conjunta en la resolución de problemas y participan en todas las etapas del proceso, desde su planificación hasta su ejecución y evaluación. Este modelo de desarrollo comunitario pone énfasis en los procedimientos democráticos, la cooperación voluntaria, la auto-ayuda, el desarrollo de la capacidad de liderazgo local y los objetivos educativos (Rothman & Tropman, 1987; Zastrow, 2006; Schugurensky, 2014a).

Un subconjunto del modelo de desarrollo de localidad es el Desarrollo Comunitario Basado en Activos (ABCD) es un enfoque teórico-práctico desarrollado en la década de los 80 por McKnight y Kretzmann como respuesta al modelo tradicional de trabajo social top-down (de lo general a lo particular) para el desarrollo comunitario en el que los profesionales tratan a los pobres como clientes o destinatarios. En dichos modelos, los pobres se sienten aislados y comienzan a verse a sí mismos como personas con necesidades especiales que necesitan el tratamiento de los expertos y que no pueden ayudar a los demás. Sin embargo, el proceso de ABCD hace hincapié en las experiencias, talentos y recursos locales y el papel de las asociaciones comunitarias para aprovechar el poder y el apoyo de las redes. La ABCD es una estrategia de desarrollo sostenible de la co-

Community Development is guided by eight principles (Kretzmann, & McKnight 1993,1996): 1) everyone has gifts; 2) relationships build a community, and community building requires an intentional effort to build and nourish relationships; 3) citizens at the center, as actors of development, not as clients or recipients of services; 4) broad base of community action, with cooperation among leaders from different sectors of the community (grass-roots organizations, voluntary associations, congregations, neighborhoods, educational institutions, local business, etc.); 5) people care about something ('apathy' is a sign of bad listening; 6) motivation to act (people act on issues they feel strongly about, such as concerns that need to be addressed or dreams that need to be realized); 7) listening conversation (group conversations can invite participation, and surveys and asset maps can provide inputs for those conversations; and 8) ask (communities are often asked to follow the answers of external experts to solve their problems, but asking questions is more powerful and sustainable than giving solutions, as people find their own answers and are more willing to take action). These principles have much in common with social pedagogy approaches to community development.

Another tradition that informs social pedagogy is an intellectual field known as public pedagogy. This is a theoretical construct that is used in research that focuses on educational processes and sites beyond formal schooling, especially within popular cultural and social activist realms, with a particular focus on the cultural dynamics of social reproduction and social contestation. Since the mid-1990s, the term has been used by a significant number of critical theorists and feminist scholars. Research on public pedagogy examines hegemonic and counterhegemonic discourses in society using the lenses of critical sociology, cultural studies, curriculum theory, critical anthropology, critical media studies, arts education, arts based and aesthetic approaches, feminist poststructural frameworks, and discourse analysis among others (Giroux, 2003 & 2007; Ellsworth, 2005, Sandlin et al. 2010). Indeed, the educational role (both reproductive and emancipatory) of mediums like films, television programs, advertisements, news-

munidad que se centra en identificar y movilizar activos locales y en conectar micro procesos con macro dinámicas. En la práctica, el Desarrollo Comunitario Basado en Activos sigue ocho principios (Kretzmann y McKnight 1993,1996): 1) todo el mundo tiene dones; 2) las relaciones crean comunidad y construir una comunidad requiere de un esfuerzo para construir y alimentar relaciones; 3) los ciudadanos están en el centro, como actores de desarrollo, no como clientes o destinatarios de los servicios; 4) una amplia base de la acción comunitaria es la cooperación entre líderes de diferentes sectores de la comunidad (organizaciones de base, asociaciones de voluntarios, congregaciones, barrios, instituciones educativas, negocios locales, etc.); 5) las personas se preocupan por algo (la "apatía" es un signo de no saber escuchar); 6) motivación para actuar (las personas actúan cuando se siente comprometidas, cuando tienen inquietudes por abordar o sueños por cumplir); 7) conversaciones de escucha (las conversaciones de grupo pueden invitar a la participación, y las investigaciones y mapas de activos pueden proporcionar temas para fomentar esas conversaciones; y 8) preguntar (a menudo a las comunidades se les pide seguir las indicaciones de expertos externos para solucionar sus problemas, pero hacer preguntas es más potente y sostenible que dar soluciones, ya que así obtienen sus propias respuestas y son más proclives a pasar a la acción). Todos estos principios tienen mucho en común con los enfoques de pedagogía social para el desarrollo de la comunidad.

Otra tradición que categoriza la pedagogía social como un campo intelectual es el conocido como pedagogía pública. Se trata de un constructo teórico que se utiliza en la investigación centrada en procesos y lugares educativos más allá de la educación formal, es un fenómeno que podemos encontrar especialmente en zonas con tradición de cultura popular y activismo social, especialmente centradas en la dinámica cultural de la reproducción y contestación social. Este término ha sido utilizado desde mediados de los 90 por un importante número de críticos teóricos y eruditos feministas. La investigación en pedagogía pública analiza los discursos hegemónicos y contrahegemónicos en la sociedad a la luz de la sociología crítica, los estudios culturales, la teoría curricular, la antropología crítica, los estudios de crítica de medios, la educación artística, los en-

papers and magazines, theater, music, or spaces like amusement parks or museums should not be underestimated. In a study on the research literature on public pedagogy, Sandlin et al. (2011) identified five main areas of inquiry: (a) citizenship within and beyond schools, (b) popular culture and everyday life, (c) informal institutions and public spaces, (d) dominant cultural discourses, and (e) public intellectualism and social activism.

Social pedagogy in North America is also inspired by popular education, a field of practice that originated in Latin America in the 1970s and in turn was strongly influenced by the work of Paulo Freire, a Brazilian educator who proposed a political-pedagogical project to nurture social justice, democracy and humanization. One of Freire's contributions was to combine different social theories to address the political dimensions of education (particularly the relationship between education and social change) and to connect these theoretical discussions to concrete pedagogical strategies. In doing so, Freire was able to recognize both structural constraints and the role of human agency in changing those structures, as well as the role of educational and cultural action in bringing about such transformation. In Freire's approach, education is understood as praxis: reflection and action upon the world in order to transform it. In this model, the process of transformation as praxis implies a dialectic movement in which reflection and action interact to produce a different consciousness and a different action upon the world (Freire 1970, 1994, 1997). It is pertinent to note that Freire's ideas on education and social change have many parallels with the ideas of Myles Horton, even though they developed them in different contexts. Eventually, both met in the mid-1990s at Highlander, and their conversations about their experiences have been published in an insightful book (Horton & Freire 1990).

Another tradition that informs social pedagogy in North America and has strong connections to Freire and to popular education is a methodological approach known as participatory action research (PAR). Its origins could be traced to the work of Kurt Lewin, a German-American psychologist associated with the Frankfurt School who migrated to the US escaping from Nazism in

foques basados en el arte y la estética, los marcos feministas post-estructurales y el análisis del discurso entre otros (Giroux, 2003 & 2007; Ellsworth 2005, Sandlin et al., 2010). De hecho, no se debe subestimar el papel educativo (reproductivo y emancipador) de medios como películas, programas de televisión, anuncios, periódicos y revistas, teatro, música o espacios de ocio como parques de atracciones o museos. En un estudio sobre la literatura de investigación en pedagogía pública, Sandlin et al. (2011) identificaron cinco áreas principales de investigación: (a) ciudadanía dentro y fuera de escuelas, (b) cultura popular y vida cotidiana, (c) instituciones informales y espacios públicos, (d) discursos culturales dominantes e (e) intelectualismo público y activismo social.

La pedagogía social en América del Norte se inspira también en la educación popular, un campo práctico originado en América Latina en la década de los 70 y a su vez fue fuertemente influenciado por la obra de Paulo Freire, un pedagogo brasileño que propuso un proyecto político pedagógico para fomentar la justicia social, la democracia y la humanización. Una de las contribuciones de Freire fue combinar diversas teorías sociales para abordar las dimensiones políticas de la educación (principalmente la relación entre educación y cambio social) y conectar estas discusiones teóricas con estrategias pedagógicas concretas. De esta forma, Freire fue capaz de reconocer las limitaciones estructurales y el papel del ser humano en el cambio de esas estructuras, así como el papel de la acción educativa y cultural para lograr dicha transformación. En el enfoque de Freire, la educación se entiende como praxis: reflexionar y actuar frente al mundo para cambiarlo. En este modelo, el proceso de transformación como praxis implica un movimiento dialéctico en el que la reflexión y la acción interactúan para producir una toma de conciencia y una acción frente al mundo diferente (Freire 1970, 1994, 1997). Es pertinente tener en cuenta que las ideas de Freire sobre educación y cambio social presentan grandes paralelismos con las ideas de Myles Horton, a pesar de haberlas desarrollado en contextos diferentes. Finalmente, ambos se conocieron a mediados de los 90 en Highlander, y las conversaciones que mantuvieron acerca de sus experiencias llegaron a publicarse en un libro muy revelador (Horton & Freire, 1990).

the early 1930s and conceptualized 'action research' as a spiral of steps that included planning, action, and fact-finding about the results of the action (Lewin, 1946). A few decades later, Colombian sociologist Orlando Fals Borda and his colleagues incorporated elements of community action and social justice to this framework and proposed the model of 'participatory action research' to democratize knowledge production and dissemination, and to include the 'researched' as full partners or co-researchers (Fals Borda & Rahman, 1991; Fals Borda, 1995). At the same time, a young Canadian scholar named Budd Hall and his colleagues of the International Council of Adult Education were proposing a similar approach, advocating that those being researched participate actively in the research projects, and arguing that PAR could make a significant contribution to adult education and to community development. In PAR, participants engage in a reflective cycle in order to determine the best course of action to address an issue that is relevant to the community, and for this reason it can have an empowering effect by helping people to gain control over their lives. In sum, the main purpose of PAR is to help communities to understand and transform the world through collective inquiry about their own reality (Brown & Tandon 1983, Minkler and Wallerstein 2003; Hall 2005, Baum et al. 2006, Chevalier & Buckles 2013, Cain 2014).

Participatory action research, along with the related practice of participatory evaluation, has been connected to social pedagogy in a number of studies (see, for instance, Úcar 2013; Chouinard et al. 2014, Bori & Mirosavljevi 2014).

In North America, social pedagogy is also inspired by the social economy. Indeed, social pedagogy and social economy are conceived as two related fields that can work together for the larger project of societal democratization. The social economy can be characterized as a space that includes different self-governing organizational forms that prioritize social objectives. Social economy organizations are based on principles of cooperation and solidarity rather than competition and inequality. Although there are a great variety of social economy organizations, they share the common feature of prioritizing their social objec-

Otra tradición que modela la pedagogía social en América del Norte, y tiene fuertes conexiones con Freire y la educación popular, es el enfoque metodológico conocido como investigación acción participativa (IAP). Sus orígenes se remontan al trabajo de Kurt Lewin, un psicólogo germano-americano relacionado con la escuela de Francfort que emigró a Estados Unidos huyendo del nazismo a comienzo de la década de los 30 y que conceptualiza la "investigación acción" como un espiral de pasos donde se incluye la planificación, acción y búsqueda de resultados de dicha acción (Lewin, 1946). Unas décadas más tarde, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y sus colegas incorporaron elementos de acción comunitaria y justicia social a este marco y propusieron el modelo de "investigación acción participativa" para democratizar la producción de conocimiento y su difusión e incluir lo "investigado" como socios o investigadores (Fals Borda & Rahman, 1991; Fals Borda, 1995). Al mismo tiempo, un joven estudiante canadiense llamado Budd Hall y sus colegas del International Council of Adult Education propusieron un enfoque similar, abogando por la participación activa de los objetos de estudio en los proyectos de investigación, argumentando que la IAP podría contribuir significativamente en la educación de adultos y el desarrollo comunitario. En el IAP, los participantes se adentran en un ciclo reflexivo para determinar mediante qué acción se podría abordar mejor un tema relevante para la comunidad y que por ende puede tener un efecto de empoderamiento haciendo que los ciudadanos tengan más control sobre sus vidas. En resumen, el propósito principal de la IAP es ayudar a las comunidades a entender y transformar el mundo mediante la consulta colectiva de su propia realidad (Brown & Tandon, 1983; Minkler & Wallerstein, 2003; Hall, 2005; Baum et al. 2006, Chevalier & Buckles, 2013; Cain, 2014).

Podemos ver la conexión existente entre la investigación acción participativa con la práctica de evaluación participativa en numerosos estudios (véase, por ejemplo, Úcar, 2013; Chouinard et al. 2014; Bori & Mirosavljevi, 2014).

En América del Norte, la pedagogía social se inspira también en la economía social. De hecho, la pedagogía social y la economía social se conciben como dos campos que pueden trabajar juntos en beneficio de la democratización social. La economía social puede ca-

tives over their economic ones (Mook et al 2015). A particular type of social economy organization that inspires social pedagogy thinking in North America is the cooperative model. Cooperatives have a long tradition in many parts of the world and are guided by the main principles of the movement that were originally established by the Rochdale pioneers in 1844 and modified over time: 1) voluntary and open membership (open to all without any type of discrimination); 2) democratic member control (active participation of all members in decision-making and one member, one vote); 3) member economic participation (members contribute equitably to, and democratically control, the capital of their co-operative), 4) autonomy and independence (coops are autonomous, self-help organizations controlled by their members), 5) education and training (both for the members and for the general public), 6) cooperation among cooperatives (at the local, national, regional, and international level), and 7) concern for community (cooperatives must work for the sustainable development of their communities). Particularly relevant to social pedagogy is principle 5, for two reasons. The first has to do with the development of the dispositions and capacities that are needed in the transit to the social economy, like learning to combine individual autonomy with collective responsibility, and acquire a new mindset and a new way of understanding working relations. The second has to do with public education, because the official curriculum often ignores the social economy (Schugurensky, Mundel & Duguid, 2006; Schugurensky & McCollum, 2010, Schugurensky, 2010).

Another tradition that influences social pedagogy in North America is the associational space known as participatory democracy. Participatory democracy refers to inclusive and democratic processes of deliberation that are bound to real and substantive decisions.

These participatory processes of deliberation and decision-making can be present in schools, families, the workplace and a variety of organizations such as faith institutions, advocacy groups, neighborhood associations, political parties, housing cooperatives, or social and environmental movements. A particular form of participatory

racterizarse como un espacio que incluye diferentes formas de organización autónomas dando prioridad a los objetivos sociales. Las organizaciones de economía social se basan en los principios de cooperación y solidaridad en lugar de en la competencia y la desigualdad. Aunque hay una gran variedad de organizaciones de economía social, todas tienen en común que priorizan sus objetivos sociales sobre los económicos (Mook et al 2015). El modelo cooperativo es una organización de economía social especial que inspira el pensamiento de la pedagogía social en América del Norte. Las cooperativas tienen una larga tradición en muchas partes del mundo y se basan en los principios fundamentales del movimiento originalmente creados por los pioneros de Rochdale en 1844 y modificados con el tiempo: 1) membresía voluntaria y abierta (abierto a todos sin ningún tipo de discriminación); 2) control democrático de sus miembros (participación activa de todos los miembros en la toma de decisiones: un miembro, un voto); 3) participación económica del miembro (los miembros contribuyen equitativamente y controlan democráticamente el capital de la cooperativa), 4) autonomía e independencia (las cooperativas son autónomas, organizaciones auto-abastecidas controladas por sus miembros), 5) educación y formación (tanto para los miembros como para el público en general), 6) cooperación entre cooperativas (a nivel local, nacional, regional e internacional) y 7) preocupación por la comunidad (las cooperativas deben trabajar para el desarrollo sostenible de sus comunidades). El quinto principio es particularmente relevante para la pedagogía social por dos razones. La primera tiene que ver con el desarrollo de las disposiciones y capacidades necesarias en la transición a la economía social, como son aprender a combinar la autonomía individual con responsabilidad colectiva y adquirir una nueva mentalidad y forma de entender las relaciones laborales. La segunda se relaciona con la educación pública, ya que en muchas ocasiones el temario oficial no presta atención a la economía social (Schugurensky, Mundel & Duguid 2006; Schugurensky & McCollum, 2010; Schugurensky, 2010).

Existe otra tradición que influye en la pedagogía social de América del Norte; es el espacio asociativo denominado democracia participativa. La democracia participativa se refiere a procesos de deliberación inclusivos y democráticos vinculados a decisiones reales y sustanciales.

democracy refers to processes of shared decision-making and governance between government (usually at the local level) and civil society. Unlike other forms of civic engagement, in this one people and local governments work together to find solutions to issues of public concern, and translate those solutions into actions. In North America, like in other parts of the world, the current political system consists of a thin democracy (or, perhaps more accurately, an elite democracy) characterized by declining patterns of citizen participation, control of political decisions by economic and financial interests, low levels of transparency and accountability, and clientelism. Participatory democracy is conceived of as a modest tool to address some of these issues at the local level, and as an entry point to reignite civic engagement with municipal governance and eventually with other levels of government.

Participatory democracy, however, does not occur in a vacuum. It requires the presence of enabling organizational structures and processes that allow participants to engage in meaningful deliberation and to make decisions on issues that affect them. It also needs educational efforts to design these spaces and processes with a pedagogical logic, and to develop capacity building strategies to diminish power differentials and information asymmetries among participants, to improve the quality of the deliberation processes and the fairness of the decision-making process, to tap on the creative capacities of the collective (associative intelligence), and to empower marginalized groups to interact with other groups and with public officials. These educational efforts are part of the agenda of social pedagogy in North America. A specific form of participatory democracy that is currently growing in North America is participatory budgeting. First implemented in Brazil in 1989, now it is used in over 2,000 municipalities around the world. In the US, participatory budgeting started modestly in one district of Chicago in 2009, but by 2015 it is already being implemented in over 20 cities. In some of them, it is designed specifically to engage young people in their communities (youth participatory budgeting). Social pedagogy in North America has a strong interest in the edu-

Estos procesos participativos de deliberación y toma de decisiones pueden estar presentes en las escuelas, las familias, el lugar de trabajo y una variedad de organizaciones tales como organizaciones religiosas, grupos de apoyo, asociaciones de vecinos, partidos políticos, cooperativas de vivienda o movimientos sociales y ambientales. Una forma particular de democracia participativa se centra en los procesos de toma de decisiones compartidos y la gobernabilidad entre el gobierno (generalmente a nivel local) y la sociedad civil. A diferencia de otras formas de participación ciudadana, aquí el pueblo y los gobiernos locales trabajan juntos para encontrar soluciones a problemas de interés público y a convertir esas soluciones en acciones. En América del Norte, como en otras partes del mundo, el sistema político actual consiste en una sutil democracia (o, quizás más exactamente, una democracia de élite) caracterizada por la disminución de la participación ciudadana, el control de las decisiones políticas por parte de intereses económicos y financieros, unos bajos niveles de transparencia y rendición de cuentas, y el clientelismo. La democracia participativa se entiende como una herramienta modesta para abordar algunos de estos temas a nivel local y como punto de partida para impulsar la participación ciudadana con el gobierno municipal y por extensión con otros niveles de gobierno.

Sin embargo, la democracia participativa no surge de la nada. Requiere la presencia de estructuras organizativas y procesos capacitadores que permiten a los participantes comprometerse en una deliberación significativa y tomar decisiones sobre cuestiones que les afectan. También necesita esfuerzos educativos para diseñar estos espacios y procesos con lógica pedagógica, y para desarrollar estrategias de capacitación para disminuir los diferenciales de poder y las asimetrías de información entre los participantes, mejorar la calidad de los procesos de deliberación y la equidad de la toma de decisiones, aprovechar las capacidades creativas del colectivo (inteligencia asociativa) y empoderar a los grupos marginados para que interactúen con otros grupos y funcionarios públicos. Estos esfuerzos educativos son parte del objetivo de la pedagogía social en América del Norte. El presupuesto participativo, es una forma específica de democracia participativa que actualmente está creciendo en América del

cational dimension of participatory democracy, both in terms of research and practice (Schugurensky, 2004).

Last but not least, social pedagogy in North America is also influenced by critical theory, in the Frankfurt School tradition that conceptualizes it as one that is oriented towards explaining, critiquing and changing society in order to liberate human beings from the circumstances that enslave them (Horkheimer, 1982; Habermas, 1985). Particular attention is paid to the connections between social pedagogy and critical social theory, in the tradition inaugurated by Klaus Mollenhauer and Hans Thiersch in the 1970s that proposed an anti-colonizing and lifeworld orientation to social pedagogy (Thiersch & Grunwald, 2009). In a recent interview (see Schugurensky, 2014b), Thiersch, speaking in the context of social work in the German Welfare State, argued that the role of the social pedagogue is to help people to critically reflect on the social causes of their problems, to find options for a successful everyday life, and to connect individual help with political action to promote of social justice and well-being. Moreover, critical theory helps social pedagogues to analyze and address interlocking dynamics of oppression (class, gender, race, sexual orientation, etc.) in a particular context.

4. Summary and conclusions

Social pedagogy in North America is a relatively new development, and there is no tradition of scholarship, teaching or practice associated with this concept, although approaches and practices combining social and pedagogical interventions have existed for a long time with other names. In the last few years, however, interest in social ped-

Norte. Se implementó por primera vez en Brasil en 1989, y ahora lo utilizan más de 2.000 municipios en todo el mundo. En Estados Unidos, el presupuesto participativo comenzó de manera modesta en un barrio de Chicago en 2009 y en 2015 ya se había implementando en más de 20 ciudades. Algunos de ellos, están específicamente diseñados para involucrar a los jóvenes en sus comunidades (presupuesto participativo de la juventud). La pedagogía social en América del Norte tiene un gran interés por la dimensión educativa de la democracia participativa, tanto en términos de investigación como de práctica (Schugurensky, 2004).

Por último pero no menos importante, la pedagogía social en América del Norte también viene influenciada por la teoría crítica, una tradición de la Frankfurt School que la conceptualiza como aquella orientada a explicar, criticar y cambiar la sociedad para liberar al ser humano de aquello que lo esclaviza (Horkheimer, 1982; Habermas, 1985). Se presta especial atención a las conexiones entre la pedagogía social y la teoría de crítica social, en la tradición que comenzasen por Klaus Mollenhauer y Hans Thiersch en la década de los 70 en la que proponían una anti-colonización y una vida orientada a la pedagogía social (Thiersch & Grunwald, 2009). En una entrevista reciente (ver Schugurensky, 2014b), Thiersch, hablando sobre el contexto del trabajo social en el estado de bienestar alemán, sostuvo que el papel de pedagogo social es ayudar a las personas a reflexionar críticamente sobre las causas sociales de sus problemas, encontrar opciones para un día a día exitoso y vincular la ayuda individual con la acción política para promover la justicia social y bienestar. Además, la teoría crítica ayuda a pedagogos sociales a analizar y abordar las dinámicas interconectadas con la opresión (clase, género, raza, orientación sexual, etc.) en un contexto particular.

4. Resumen y conclusiones

La pedagogía social en América del Norte se ha desarrollado hace relativamente poco, no existe tradición de becas, enseñanza o práctica asociada a este concepto, aunque durante mucho tiempo han existido enfoques que combinaban intervenciones sociales y pedagógicas con distintos nombres. Sin embargo, en los últimos años el interés por la pe-

agogy has been slowly growing, partly due to the availability of English literature on social pedagogy, and partly to the creation of a graduate program at Arizona State University. Attention is also paid to the literature on social pedagogy and social education in Spanish that is produced by colleagues in Spain and Latin America. Currently, social pedagogy in North America is more visible in the academic realm, through publications and graduate education.

The graduate program in Social and Cultural Pedagogy at Arizona State University provides a conceptual framework for a variety of interventions in research and practice rather than specific training and a certification for a recognized profession. Such framework is in constant flux, and is influenced by a variety of local and international traditions, some of which have been briefly discussed in the previous pages. In the first part of the program, students become familiar with the historical and theoretical traditions of social pedagogy, as well as with social pedagogy research, and with practical interventions. They also become familiar with research methods, and with the literature on social transformation. In the second part of the program, students are encouraged to take elective courses in according to their interests, and to focus on innovative and creative approaches to social pedagogy, both in terms of research and practice. These electives are offered by other programs of the School of Social Transformation (e.g. women and gender studies, justice studies, African and African American studies, Asian Pacific American studies) but also by other collaborating programs like social work, education, public policy, the arts, psychology, community development and American Indian studies. In the last portion of their program, students complete a thesis or an applied project in collaboration with a community organization.

As an incipient field, social pedagogy in North America is inspired by the historical traditions and values developed over time in other contexts, but also by some local traditions discussed in this paper. It attempts to develop new and creative ways to combine social and educational perspectives and practices to contribute to the project of improving people's wellbeing, which is inextricably

dagogía social ha ido creciendo, debido por una parte a la existencia de literatura inglesa en el campo de la pedagogía social, y por otra a la creación de un programa de postgrado en la Universidad Estatal de Arizona. También se tienen en cuenta los escritos sobre pedagogía social y educación social en español publicados por colegas de España y América Latina. Actualmente, la pedagogía social en América del Norte presenta más visibilidad en el ámbito académico, con publicaciones y posgrados.

El posgrado en Pedagogía Social y Cultural de la Universidad Estatal de Arizona sirve de marco conceptual a una variedad intervenciones basadas en investigación y práctica, en vez de en formación y certificación específica para dar reconocimiento a la profesión. Este marco está en constante movimiento y le influyen una variedad de tradiciones locales e internacionales, algunos de los cuales se han expuesto brevemente en este artículo. En la primera parte del programa, los estudiantes se familiarizan con las tradiciones históricas y teóricas de la pedagogía social, así como con la investigación de la pedagogía social y las intervenciones prácticas, junto con los métodos de investigación y con la literatura sobre la transformación social. En la segunda parte del programa, se anima a los estudiantes a asistir a cursos según sus intereses, y a centrarse en enfoques innovadores y creativos, tanto en términos de investigación como de práctica. Estas clases opcionales se ofrecen en otros programas de la Escuela de Transformación Social (por ejemplo, mujeres y estudios de género, estudios de justicia, estudios africanos y afroamericanos, estudios americanos, y estudios americanos del pacífico asiático) además de otros programas de colaboración como trabajo social, educación, política pública, artes, psicología, desarrollo de la comunidad y estudios del indio americano. En la parte final del programa, los estudiantes deben presentar una tesis o un proyecto aplicado en colaboración con una organización comunitaria.

Al ser un campo incipiente, la pedagogía social en América del Norte se inspira en tradiciones históricas y valores desarrollados en otros contextos a lo largo del tiempo, así como en algunas de las tradiciones locales reflejadas en este documento. Es por ello, que intentan desarrollar maneras de combinar perspectivas y prácticas sociales y educati-

linked to three larger educational projects: education for democracy, environmental education, and peace education. In doing so, social pedagogy in North America takes a holistic approach that considers the whole person, an integrated approach that takes into account the interplay of individual and social dynamics, an interdisciplinary approach that brings together different theoretical and professional fields, and an overall interest in addressing social problems –and fostering social change– through lifewide and lifelong educational and social interventions (Schugurensky & Silver 2013). In the foreseeable future, social pedagogy in North America is unlikely to become a coherent system with a unified theoretical framework and a set of practices regulated by a professional college. This may not even be a desirable goal if social pedagogy is conceived both as a multi-professional discipline (because it contributes to all occupations dealing with human development and aiming at advancing people’s wellbeing) and as a hybrid, dynamic and versatile subject relevant to changes in the social reality in which it operates (Úcar, 2014; Hamalainen, 2015). Having said that, the Arizona State University program in social pedagogy continues to produce graduates who are now working in different contexts, and have taken the lead in creating a professional association that is bringing together academics and practitioners interested in sharing experiences and exchanging knowledge about social pedagogy.

vas que sean nuevas y creativas para contribuir al proyecto de mejora del bienestar del pueblo, indisolublemente ligado a los tres grandes proyectos educativos: educación para la democracia, educación ambiental y educación para la paz. De esta manera, la pedagogía social en América del Norte presenta un enfoque holístico que considera a la persona en su conjunto, un enfoque integrado que tiene en cuenta la interacción del individuo y las dinámicas sociales, un enfoque interdisciplinar que reúne a diferentes campos teóricos y profesionales, y el interés general en afrontar de problemas sociales – y fomentar el cambio social– durante la vida y las intervenciones educativas y sociales (Schugurensky y Silver 2013). Parece poco probable que en el corto plazo la pedagogía social en América del Norte se convierta en un sistema coherente con un marco teórico unificado y un conjunto de prácticas reguladas por un colegio profesional. Quizás ni siquiera sea uno de los objetivos que deberían plantearse ya que concebimos la pedagogía social como una disciplina de multiprofesional (porque aporta a todas las profesiones relacionadas con el desarrollo humano y que pretenden promover el bienestar de las personas) y la concebimos como algo híbrido, versátil y dinámico relativo a cambios en la realidad social en que opera (Úcar, 2014; Hamalainen, 2015). Dicho esto, el programa de pedagogía social de la Universidad Estatal de Arizona sigue formando a graduados que trabajan en diferentes contextos y tomaron la iniciativa en la creación de una asociación profesional que reúne a académicos y profesionales interesados en compartir experiencias e intercambiar conocimientos de pedagogía social.

Bibliografía /References

- Addams, J. (1990). *Twenty years at Hull-House with autobiographical notes*. Illinois: University of Illinois Press.
- Adams, F. (1980). Highlander folk school: social movements and social change in the American South. In R. Paulston (Ed.). *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements*. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Adams, F. (1975). *Unearthing seeds of fire: The idea of Highlander*. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair.
- Albert, M. (2004). *Parecon: Life after capitalism*. London: Verso.
- Barnhardt, R., & Kawagley, A. (2005). Indigenous knowledge system and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194.
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10), 854.
- Bilton, C. (2006). "Jane Addams Pragmatism and Cultural Policy". *International Journal of Cultural Policy* 12 (2): 135-150.
- Black, C. (2012). Occupy Your Brain: On Power, Knowledge, and the Re-occupation of Common Sense", [Blog post] Schooling the World Blog, January 13. Retrieved from <http://schoolingtheworld.org/blog/>.
- Brayboy, B., & Angelina E. C. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Vol. 78, No. 4: pp. 941-993.
- Brayboy, B. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The urban Review*, 37(5), 425-446.
- Battiste, M., & Henderson, J. Y. (2009). Naturalizing indigenous knowledge in eurocentric education. *Canadian Journal of Native Education* 32(1): 5-18.
- Bori, I. J., & A. Miroslavljevi (2014). Participatory research in the field of social pedagogy in Croatia. In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila & A. Townsend (eds.). *Promoting Change through Action Research*. Sense Publishers, pp. 173-192.
- Branch, K., & Sachatello-Sawyer, B. (2013). Hopa Mountain and the Idea of Highlander: A Mission Driven by a Philosophy." *Journal of Adult Education* 42.2:14.
- Brown, L.D., & Tandon, R. (1983) "Ideology and Political Economy in Inquiry: Action Research and Participatory Research", *Journal of Applied Behavioral Science*, vol 1, no 2, pp. 277-294.
- Cain, T. (2014). The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 461-462.
- Cajete, G. (2001). Indigenous education and ecology: Perspectives of an American Indian educator. In J. Grim (Ed.), *Indigenous traditions and ecology: The interbeing of cosmology and community*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 619-638.
- Cameron, C., & Moss P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chevalier, J.M. & Buckles, D.J. (2013) *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, Routledge UK.
- Chouinard, J. A., Milley, P., & Cousins, J. B. (2014). Intersecciones entre evaluación participativa y pedagogía social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* 24, 137-162.
- Coady, M. (1939). *Masters of Their Own Destiny; The Story of The Antigonish Movement of Adult Education Through Economic Cooperation*. New York: Harper and Brothers.
- Della Porta, D., & Diani, M. (2009). *Social movements: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Diani, Mario (1992). The concept of social movement. *The Sociological Review* 40 (1): 1-25.

- Dodaro, S., & Pluta L. (2012). *Big Picture: The Antigonish Movement of Eastern Nova Scotia*. McGill-Queen's Press-MQUP, 2012.
- Deyhle, D., & K. Swisher (1997). "Research in American Indian and Alaska Native Education: From Assimilation to Self-Determination". *Review of Research in Education* 22: 113-194.
- Dykstra, C., & Law, M. (1994). Popular social movements as educative forces. In M. Hayes (Ed.). *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference* (pp.121-126).
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Evans, A. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(3), 250.
- Eriksson, L., & Winman T. (2010). *Learning to fly: social pedagogy in a contemporary society*. Gothenburg: Daidalos.
- Fals Borda, O. & Rahman M. (1991) *Action and Knowledge*. Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland.
- Fals Borda, O. (1995) "Research for social justice: Some North-South convergences", Plenary Address at the Southern Sociological Society Meeting, Atlanta, April 8.
- Fook, J. (2002). *Social work: Critical theory and practice*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Hahnel, R. (2013). *Economic justice and democracy: From competition to cooperation*. Routledge.
- Forbush, W. (2015/1902). *The boy problem: a study in social pedagogy*. Classic Reprints: Forgotten Books.
- Hall, B. (2005) In from the Cold: Reflections on Participatory Action Research From 1970-2005. *Convergence* Vol. 38, No. 1, pp. 5-24.
- Hämäläinen, J. (2015). Developing social pedagogy as an academic discipline and professional practice: learning from the Finnish experience. *British Journal of Social Work* 45 (3).
- Hämäläinen, J. (2003). "The concept of social pedagogy in the field of social work." *Journal of social work* 3 (1): 69-80.
- Hare, I. (2004). "Defining Social Work for the 21st Century The International Federation of Social Workers' Revised Definition of Social Work." *International Social Work* 47.3: 407-424.
- Heaney, T. (1992). When adult education stood for democracy. *Adult Education Quarterly*, 43 (1), 51-59.
- Giroux, H. A. (2007). Beyond neoliberal common sense: Cultural politics and public pedagogy in dark times. *JAC*. 27, 11-61.
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory* 35, 5-16.
- Glen, J. M. (1996). *Highlander: No ordinary school* (2nd ed.). Knoxville, TN: University of Tennessee Press.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (Vol. 2). Boston: Beacon press.
- Hall, B. (2006). "Social Movement Learning: Theorizing a Canadian Tradition". In T. Fenwick, T. Nesbit, & Bruce Spencer (Eds.). *Contexts of Adult Education. Canadian Perspectives*, pp. 230-238. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Hall, B., & Clover, D. (2005). Social Movement Learning. In L. English (Ed). *International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Hatton, K. (2013). *Social Pedagogy in the UK: Theory and Practice*. Lyme Regis: Russell House.
- Horkheimer, M. 1982. *Critical Theory Selected Essays*. New York: Continuum Pub.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.

- Jackson, R. (2011). *Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments*. Edinburgh: Floris Books.
- James, P., N. Soguk, P. v. S. & J. M. (Eds.) (2014). *Globalization and Politics*. London: SAGE.
- Jarosz, E., & Jůzl, M. (Eds.). (2010). *Contemporary Challenges In Social Pedagogy*. Brno: Institut Mezioborových Studií.
- Johnson, M. A. (2004). Hull House, In J. Grossman, A. Keating, & J. Reiff,(Eds.) *The Encyclopedia of Chicago*. Chicago Historical Society.
- Keefe, D. (2015). Andragogy in the Appalachians: Myles Horton, the Highlander Folk School, and Education for Social and Economic Justice. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*. vol. 6, no. 3, pp. 16-30.
- Knight, L. W. (2005). *Citizen: Jane Addams and the Struggle for Democracy*. Chicago: University of Chicago Press. pp. 32-33.
- Kornbeck, J.(2014). Alternatives to Convergence? Social work and social pedagogy in higher education (1989-2004) and the question of Europeanisation. EHV Academic Press. Salzwasser-Verlag im Europäischen Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Jensen N. R., (Eds.) (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Volume II*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Jensen N. R., (Eds.) (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Volume I*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Jensen N. R., (Eds.) (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe*: Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Kretzmann, J., & McKnight, J. P. (1996). Assets based community development. *National Civic Review*, 85(4), 23-29.
- Kretzmann, J., & McKnight, J. P. (1993). Assets based community development. *National Civic Review*, 85(4), 23-29. Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. ACTA Publications.
- Kutnick, P., & Blatchford, P. (2014). *Effective Group Work in Primary School Classrooms*. London: Springer Netherlands.
- Lewin, K. (1946) "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, vol 2, no 4, pp. 34-46.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Longo, N. V. (2013). Deliberative pedagogy in the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education.. *Journal of Public Deliberation* 9.2: 16.
- Lundblad, K. (1995). "Jane Addams and Social Reform: A Role Model for the 1990s". *Social Work* 40 (5).
- McCarty, T. L., & Lee, T. S. (2015). The Role of Schools in Native American Language and Culture Revitalization: A Vision of Linguistic and Educational Sovereignty. In Jacob, James, Jing Liu & Che-Wei-Lee (Eds.). *Indigenous Education : Language, culture and identity*. Springer, pp. 341-360.
- Melucci, A. (1996). *Challenging codes: Collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Minkler M, & Wallerstein, N. (Eds.) (2003). *Community based participatory research for health*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mook, L., Whitman, J., Quarter, J., & Armstrong, A. (2015). *Understanding the social economy of the United States*. Toronto: University of toronto press.
- Pewewardy, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska Native students: a review of the literature and implications for practice. *Journal of American Indian Education* 41 (3).
- Petrie, P. (2011). *Communication skills for working with children and young people: Introducing social pedagogy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Rothman, J., & Tropman, J. (1987). Models of community organization and macro practice perspectives: Their mixing and phasing. In Cox, F., Erlich, J., Rothman, J., & Tropman, E. (Eds.), *Strategies of community organization: Macro practice* (4th ed.) (pp. 3-26). Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (Eds.). (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York: Routledge.
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., & Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338-375.
- Santos, B. de S. (2003). *Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schugurensky, D. (2014a). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy. *Postcolonial Directions in Education* 3(2), pp. 360-395.
- Schugurensky, D. (2014b). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 4-14.
- Schugurensky, D., & Silver M. (2013). Social pedagogy: historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*. 21 (35).
- Schugurensky, D. (2010). *The educational dimension of the social economy: four case studies*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Non-Profit and Social Economy Research (ANSER). Concordia University, Montreal, June 3-5.
- Schugurensky, D., & McCollum E. (2010). Notes in the margin: the social economy in Economics and Business textbooks. In Mook, L., J. Quarter & S. Ryan (Eds.). *Researching the Social Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Schugurensky, D. (2008) *The three dimensions of social movement learning*. Presentation at the panel "Alternative Pathways to Democracy and Equity in Education: A Social Movement Perspective." 52nd Annual Conference of the Comparative and International Education Society. New York City, March 17-21.
- Schugurensky, D., Mundel K., & Duguid, F. (2006). Learning from each other: housing cooperative members' acquisition of skills, knowledge, attitudes and values. *Cooperative Housing Journal*, Fall: 2-15.
- Schugurensky, D. (2004). The Tango of Citizenship Learning and Participatory Democracy. In K. Mundel & D. Schugurensky (Eds.) *Lifelong Citizenship Learning, Participatory Democracy and Social Change*. Transformative Learning Centre, Toronto : University of Toronto:326-334.
- Selman, G., Selman, M., Cooke, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto: Thompson.
- Semali, L. M., & J. Kincheloe (1999). *What is Indigenous Knowledge?* New York: Falmer Press.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Vol. 24. BoD-Books on Demand.
- Storo, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People*. Chicago: University of Chicago Press.
- Surhone, L., Timpledon, M., & Marseken, S. (2010). *Social Pedagogy*. VDM Publishing.
- Thiersch, H., & Grunwald, K. (2009). The Concept of the 'lifeworld orientation' for social work and social care. *Journal of Social Work Practice*, 23(2).
- Tilly, C., & Wood, L. J. (2013). *Social Movements, 1768-2012*. Paradigm Publishers.
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (24), 13-19.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy. *Education Policy Analysis Archives* 21 (36).
- Wade. L. C. (1967). The Heritage from Chicago's Early Settlement Houses. *Journal of the Illinois State Historical Society* 60 (4): 411-441, 414.

- Welton, M. (1998). The struggle of memory against forgetting. In S. Scott, B. Spencer & A. Thomas (Eds.), *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education*, 35-45.
- Wotherspoon, T. (2015). Formal and Informal Indigenous Education, In In J., James, J. Liu & Che-Wei-Lee, (Eds.) *Indigenous Education: Language, culture and identity*. New York: Springer, pp. 77-98.
- Zastrow, C. (2006). *Social Work with Groups: A Comprehensive Workbook*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Schugurensky, D. (2016). Social Pedagogy in North America: historical background and current developments. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 225-251. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.11

Fecha de recepción del artículo / received date: 10.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 19.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Daniel Schugurensky. Arizona State University. 125 E. Concorda Dr., 85282 Tempe, Arizona, USA.
Dirección de correo/e-mail: dschugur@asu.edu

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Daniel Schugurensky. (Ph.D., University of Alberta, Canada) is the Coordinator of the M.A. program in Social and Cultural Pedagogy at Arizona State University, where he also coordinates the Participatory Governance Initiative at the School of Public Affairs and the Justice and Social Inquiry Program at the School of Social Transformation. Dr. Schugurensky has taught courses in many universities around the world, including the University of Toronto, the University of California at Los Angeles, the University of Paris, Leuven University, Universidad de Huelva, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Cordoba and University of Malta. Among his recent publications are "Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch" (2014), "A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy" (2014), *Social pedagogy: historical traditions and transnational connections* (2013), and *Paulo Freire* (2011).

SOCIAL EDUCATION IN JAPAN

EDUCACIÓN SOCIAL EN JAPÓN

EDUCAÇÃO SOCIAL NO JAPÃO

Takeo Matsuda, Asuka Kawano, Lan Xiao

NAGOYA UNIVERSITY

ABSTRACT: In Japan a concept similar to social pedagogy is ‘social education’ in Japan. The aim of this paper is to clarify the reality of social education in Japan through discussion on the history, theory, methodologies, professionalization and practice of social education in Japan. The goal of social education is to achieve individual self-fulfillment by either systematically organizing formal education and non-formal education, or accumulating non-formal education, and at the same time, contributing to a better society. This also means the realization of a social capital in a community. The realization of a better society and individual self-fulfillment are the social welfare philosophy itself. Although the ways of approaching social education and social welfare are different, it may be said that they share the same philosophy.

In recent years, there have been attempts to integrate social education and welfare, and develop structurally-consolidated practices in some communities. Administratively, it is a challenge to bureaucratic sectionalism. The problem is with the arrangement of staff who are in charge of its practice. It is possible to create a Social Education Welfare practice in communities by assigning staff who are in charge of social education and staff who are in charge of social welfare. Both of the groups will cooperate and work together. The practice carried out by the cooperation between social education and welfare will lead to the development of community and also the structure of community governance.

In the future, it will be necessary for communities develop with the purpose of realization of a better society through the practices of social welfare and education. The structure of Social Education Welfare based on communities suggests the direction of social education in Japan in the future.

KEYWORDS: Social education; lifelong learning; *Kominkan* (Community Learning Center); community development; self-education; socialization of education; *sozialpädagogik*.

RESUMEN: El concepto que corresponde a pedagogía social en Japón es ‘educación social’. El propósito de este artículo es esclarecer la realidad de la educación social en Japón, a través del debate sobre la historia, teoría, metodología, profesionalización y práctica de la educación social en Japón. El objetivo de la educación social es lograr la realización personal individual organizando sistemáticamente tanto la enseñanza académica oficial como la extraoficial, y de la concentración en la última para contribuir a la mejora de la sociedad. También busca la realización de un capital social en la comunidad. La realización de una sociedad mejor y de la realización personal a nivel individual compone la filosofía del bienestar social. Aunque las maneras de abordar la educación social y el bienestar social son diferentes, se puede decir que comparten la misma filosofía.

En los últimos años, se ha intentado integrar la educación social y la asistencia, con el fin de desarrollar unas prácticas consolidadas estructuralmente en algunas comunidades. Administrativamente, es un desafío para el regionalismo burocrático, y el problema yace en las disposiciones en cuanto al personal a cargo de su práctica. Es posible crear una práctica de Asistencia de Educación Social en las comunidades designando a unos empleados que estén a cargo de la educación social y a otros que se ocupen de la asistencia social. Ambos grupos cooperarán y trabajarán juntos, y la práctica llevada a cabo mediante la cooperación entre ambas plantillas propiciará el desarrollo de la comunidad y también de la estructura del gobierno de la misma.

En el futuro, se busca el desarrollo de las comunidades con el propósito de la realización de una sociedad mejor a través de las prácticas de la asistencia social y de la educación. La estructura de Asistencia de Educación Social planteada a nivel comunitario sugerirá el camino que ha de tomar la educación social en Japón en años venideros.

PALABRAS CLAVE: Educación social; educación permanente; *Kominkan* (Centro Comunitario de Aprendizaje); desarrollo comunitario; autoeducación; socialización de la educación; *sozialpädagogik*.

RESUMO: O conceito semelhante à pedagogia social é “a educação social” no Japão. O objetivo deste artigo é esclarecer a realidade da educação social no Japão, através da discussão sobre a história, teoria, metodologias, profissionalização e prática de educação social no Japão. A meta da educação social é alcançar a auto-realização individual por qualquer organização sistemática da educação formal e educação não-formal, ou acumulação de educação não-formal, e, ao mesmo tempo, contribuir para uma sociedade melhor. Isso significa, também, a realização de um capital social em uma comunidade. A realização de uma sociedade melhor e auto-realização individual são a própria filosofia de bem-estar social. Embora as formas de abordagem da educação social e bem-estar social sejam diferentes, pode-se dizer que elas compartilham a mesma filosofia.

Nos últimos anos, têm havido tentativas de integrar educação e bem-estar social e desenvolver práticas estruturalmente consolidadas em algumas comunidades. Administrativamente, é um desafio para regionalismo burocrático e o problema está com a disposição do pessoal que está no comando dessas práticas. É possível criar uma prática de Educação Social e Bem-Estar nas comunidades através da atribuição de equipes que sejam responsáveis pela educação social e equipes que estejam encarregadas do bem-estar social. Ambos os grupos irão cooperar e trabalhar em conjunto. A prática realizada pela cooperação entre a educação e o bem-estar social vai levar ao desenvolvimento da comunidade e também a estrutura de governança comunitária.

No futuro, é necessário desenvolver comunidades com a finalidade de realização de uma sociedade melhor através das práticas de bem-estar social e educação. A estrutura de Educação Social e Bem-Estar baseada em comunidades sugere a direção da educação social no Japão no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social; Aprendizagem ao longo da vida; *Kominkhan* (centro de educação comunitária) desenvolvimento comunitário; auto-educação; socialização da educação; *sozialpädagogik*.

Introduction. The two Aspects of Social Education in Japan

This paper consists of three parts. The first part, authored by Matsuda, will review the four historical concepts of social education, and then discuss the theory of social education in relation to realizing “common good” and self-governance in a community. The second part, which is authored by Kawano, will discuss how the methodologies and techniques of social education were created and developed historically, and how they are in use today. In the third part, authored by Xiao, the roles of personnel of social education as supporters for citizens’ lifelong education and lifelong learning activities will be discussed. Following that, based on the concept of social education related to community value and self-governance discussed in the first part, social education practices will be introduced through examples from Matsumoto City, focusing on the connection between social education, welfare and community. To begin, it is essential to understand the two basic aspects of social education in Japan.

Social education and lifelong learning in Japan are often socially recognized as types of learning for self-fulfillment such as learning based on culture and hobbies, such as music, painting and dance. It is quite true that these types of education often have such elements. Accordingly, the above mentioned education and learning styles are regarded as personal affairs and, as a result, considered personal expenses. It is difficult to regard the fields of social education and lifelong learning as the kinds of education and learning that should be supported by public funding under the present financial crisis of local authorities. In the field of social education, at *Kominkan* (Community Learning Center, the main social education facility in Japan) in particular, self-fulfilling educational activities centering on culture and hobbies have spread since the 1960s. Furthermore, owing to the spread of lifelong learning since the late 1980s, individualistic learning activities have been dominant through *Kominkan*. This is the first aspect of social education.

On the other hand, the tradition of the practice of collaborative learning (*Kyodo Gakusyu*), which has been practiced by the people willing to solve the tasks of the community based on the practical liv-

Introducción. Los dos aspectos de la Educación Social en Japón

Este artículo consta de tres partes. La primera, cuyo autor es Matsuda, analizará los cuatro conceptos históricos de educación social, y luego debatirá sobre la teoría de la educación social en cuanto a la realización del ‘bien común’ y de la autonomía en una comunidad. La segunda parte, cuyo autor es Kawano, hablará de cómo se crearon las metodologías y las técnicas de la educación social, cómo fueron desarrolladas históricamente, y cómo se usan hoy día. En la tercera parte, cuyo autor es Xiao, se discutirán los roles del personal de la educación social como promotores de la educación permanente y de las actividades de aprendizaje de los ciudadanos. A continuación, basándonos en el concepto de la educación social referido a los valores y autonomía comunitaria discutidos en la primera parte, las prácticas de educación social serán presentadas a través de ejemplos tomados en la ciudad de Matsumoto, centrándonos en la conexión entre educación social, bienestar y comunidad. Para comenzar, es esencial comprender los dos aspectos básicos de la educación social en Japón.

La educación social y el aprendizaje permanente en Japón se reconocen frecuentemente como los tipos de aprendizaje para la realización personal individual incluyendo el aprendizaje de la cultura y del ocio, como la música, la pintura o la danza. Dado que es cierto que estos tipos de educación a menudo contienen tales aspectos, los estilos de aprendizaje y de educación mencionados son vistos como asuntos personales y, como resultado, considerados gastos particulares. De este modo, es difícil considerar que la educación social o el aprendizaje permanente deban ser financiados por fondos públicos dada la crisis económica actual que sufren las instituciones locales. En el campo de la educación social, y en los *Kominkan* (Centro Comunitario de Aprendizaje, la principal instalación de educación social en Japón) en particular, se han venido realizando sin embargo actividades educativas de realización personal centradas en cultura o en los hobbies desde la década de los sesenta. Además, debido a la expansión del aprendizaje permanente desde finales de los ochenta, las actividades de aprendizaje individualistas han predominado a través de estos lugares. Este es el primer aspecto de la educación social.

ing in the community, was succeeded and seen in the activities at *Kominkan* after World War II. However, the learning activities of this type are less likely to be recognized as social education in society, but only as a minor part of social education. This is the second aspect of social education.

At present, under the decentralization policy, *Kominkan* were transferred from the board of education to the local chief bureau, and it is strongly positioned as a community facility (facility for the development of the community). Leading up to this, there was recognition concerning social education and lifelong learning, as shown in the first aspect above. In other words, the local authorities could not afford to maintain *Kominkan* as an education and cultural facility, so they wanted to reposition it as a base facility depending upon the self-reliant efforts of the community. This change reflects the historical aspect that there has been no recognition concerning *Kominkan* having a deep involvement in the development of the community, as shown in the second aspect. Actually, most of *Kominkan* have self-limited their functions to education and cultural activities. As a result, it often causes a myopic idea that adult learning based on culture and hobbies should be performed at the users' cost and *Kominkan* should play a role of regional development as a public facility.

1. The Historical Concept of Social Education

'Social education' is a coined word that combines 'society' and 'education'. It is a concept that education is connected to society, which means it's based on the consciousness of society and takes society as its target. At this point, social education in Japan is different from adult education in the UK etc., which emphasizes general education for the public. However, as a tool for the general public to access education, the elements of hobbies and entertainment were also integrated into social education. In addition, to cultivate citizens who take important parts in civil society, general education was also included in social education. On the other hand, from the viewpoint of nationalism, social education was considered as a tool to deal with social problems. Meanwhile, it is utilized to promote community development. Nowadays, social education is mainly

Por otro lado, la tradición de la práctica del aprendizaje colaborativo (*Kyodo Gakusyu*), que ha sido practicado por la gente dispuesta a resolver las tareas de la comunidad basándose en la forma de vida práctica de la misma, ha sido todo un éxito, siendo utilizada en las actividades organizadas en los *Kominkan* después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, es menos probable que las actividades de aprendizaje de este tipo sean reconocidas como educación social por la sociedad, sino sólo como una mínima parte de ella. Este es el segundo aspecto de la educación social.

Actualmente, bajo la política de descentralización, los *Kominkan* han sido transferidos desde la junta de educación a la oficina local, y se posicionan energicamente como una instalación comunitaria (un centro para el desarrollo de la comunidad). Hasta aquí, la educación social y el aprendizaje permanente han tenido un cierto reconocimiento, como decíamos en el primer aspecto. En otras palabras, las instituciones locales no podían permitirse mantener los *Kominkan* como centros culturales y educativos, así que buscaban su restitución como instalación dependiente de los esfuerzos auto-suficientes de la comunidad. Este cambio refleja el aspecto histórico de que no ha habido reconocimiento en cuanto al *Kominkan* y su implicación profunda en el desarrollo de la comunidad, como se muestra en el segundo aspecto. En la actualidad, la mayoría de los *Kominkan* han auto-limitado sus funciones a actividades culturales y educativas. Como resultado, se ha provocado esta visión miope en la que el aprendizaje para adultos orientado a la cultura y a los hobbies debe ser costeadado por los propios usuarios y el *Kominkan* ha de participar en el desarrollo regional como instalación pública.

1. El concepto histórico de la Educación Social

'Educación social' es un término acuñado que combina 'sociedad' y 'educación'. Es un concepto en el que la educación se conecta con la sociedad, lo que significa que se basa en la conciencia social y toma la sociedad como objetivo. En este punto, la educación social en Japón es diferente de la educación de adultos en el Reino Unido, entre otras, que enfatiza la educación general para el público. Sin embargo, como herramienta para que el público general pueda acceder a la educación, se integraron también en la educación social otros aspectos como los hobbies y el entrete-

comprehended as adult education in Japan. Out-of-school education for children is also included. However, if we were to trace the descent, it would be different. Social education was also understood as a kind of education that was consciously in relation with society and could cultivate the society.

From the 1870s to the 1920s, the historical concept of social education was formed in different directions. After World War II, the development of theories and practices was limited in education for youth and adults. In the age of the welfare country when it was under a smooth economic development, this kind of social education played its role effectively, to a certain extent. However, in the present risk society in which disaster, poverty and lack of childcare etc. have become big issues, social education which was supported by the welfare country, is also placed in an unstable situation. To resist the instability and have a fine view of contemporary society, it is necessary to re-define social education. Therefore, it is important to reconsider social education via the historical understanding of social education. Along this clue, I will begin by reviewing the four historical concepts of social education.

First, the thought of social education, proposed as self-education, was introduced in 1877 by Yukichi Fukuzawa (1835-1901). The self-education-based social education, of which the middle class is the backbone, showed the prototype of social education in modern Japan. After that, Unosuke Kawamoto (1888-1960) systematized the self-education-based social education in the late 1920s. His theory of self-education was affected by Paul Natorp. It was considered a great and powerful theory of social education after World War II. In the past, when the theory of self-education was discussed as essential to social education, there was a tendency to consider that it was formed in the post-war democratic climate. However, we have already observed its indications from the thought of social education proposed by Yukichi Fukuzawa. After the trials of history, self-education-based social education was formed. This kind of social education was widely accepted by the general public during the period of the post-war economic growth. Through the historical view, we could not only understand the theory of self-education from the perspective of right to learn, but

Además, para formar a los ciudadanos que puedan llegar a representar un papel importante en la sociedad civil, la educación general se incluyó también en la educación social. Por otro lado, desde el punto de vista del nacionalismo, la educación social fue considerada una herramienta para lidiar con los problemas sociales. Mientras tanto, se utiliza para promover el desarrollo comunitario. En Japón hoy día la educación social se entiende generalmente como educación de adultos, además de incluir la educación extraescolar para niños. Sin embargo, si abordamos el concepto desde una perspectiva histórica, encontramos una acepción diferente: la educación social también ha sido comprendida como un tipo de educación conscientemente relacionada con la sociedad y el cultivo de la misma.

Desde la década de 1870 hasta los años veinte del siglo pasado, el concepto histórico de la educación social fue formado en diferentes direcciones. Después de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de las teorías y prácticas en la educación para jóvenes y adultos estuvo muy limitado. En la etapa en la que el país estaba bajo los efectos de un suave desarrollo económico, este tipo de educación social jugó su papel de manera efectiva, hasta cierto punto. Sin embargo, en la presente sociedad en la que el desastre, la pobreza o la falta de atención infantil entre otros problemas se han convertido en grandes preocupaciones, la educación social, que ha sido financiada por la asistencia social del país, también se ha situado en una situación inestable. Para resistir la inestabilidad y tener una visión de perspectiva de la sociedad contemporánea, es necesario por lo tanto redefinir la educación social. De este modo, es importante reconsiderar la educación social a través de su comprensión dentro del devenir histórico. Teniendo en cuenta esta idea, comenzaré analizando los cuatro conceptos históricos de educación social.

En primer lugar, la idea de la educación social, propuesta como autoeducación, fue introducida en 1877 por Yukichi Fukuzawa (1835-1901). La educación social basada en la autoeducación, cuyo eje central es la clase media, mostró el prototipo de educación social que existe en el Japón actual. Después de eso, Unosuke Kawamoto (1888-1960) sistematizó la educación social basada en la autoeducación a finales de los años veinte del siglo pasado. Su teoría de la autoeducación estuvo influenciada por Paul Natorp. Fue considerada una genial y poderosa teoría de educación social tras la Segunda Guerra Mundial. En el pasado, cuando la teo-

also get the diversity and contradictions inside its thoughts and activities. That is to say that the self-education-based social education is the first concept of the theory of social education.

Secondly, in the 1880s, another theory of social education emerged as a means to supply school education and facilitate school attendance rates. Then, the theory of social education, which was an intimate connection with school education, was developed. After that, the theory of social education for education reform was developed by Kaju Norisugi (1878-1947, the first chief of the social education sector at Ministry of Education) in the beginning of the 1920s. In this concept, social education was placed subordinate to school education. However, it is obvious in Norisugi's theory that social education, which could alter school education and lead the education reform, in other words, 'the socialization of school' as an advanced function of social education, was highlighted. This has become a criticism to the restricted concept of social education which is taken as an established theory that social education is out-of-school education. Today, Norisugi's theory of social education has become one of the ideological backgrounds of the idea of cooperation and fusion between school education and social education, and the opening of schools.

The third concept is the theory of 'The socialization of education, and the education (schooling) of society.' Jiro Yamana (1864-1957), who wrote *Social Education (Syakaikyoku)*, the first book on that subject in Japan, was the root of this thought. Also, it was formulated by the public servant in the fourth sector of the Ministry of Education (the first sector of social education, 1919-1924). This theory emerged in the late 1910s, and then was shared among the fourth sector led by Norisugi. The theory of social education, which does not only include the out-of-school education, but also emphasizes its social function, was developed as a kind of relief through education linking to the theory of 'equal opportunities in education'. This theory of social education was combined with the educational security for the children who were excluded from the school education system, such as mentally and physically challenged children, children in poverty and juvenile delinquents. After the Russo-Japanese War,

ría de la autoeducación fue reconocida como parte esencial de la educación social, hubo una tendencia a considerar que fue formada en un clima democrático post-bélico. Sin embargo, hemos observado sus indicios desde la idea de la educación social propuesta por Yuki-chi Fukusawa. Tras los avatares de la historia, se formó la educación social basada en la autoeducación. Este tipo de educación social se aceptó de manera generalizada por el público durante el periodo de crecimiento económico post-bélico. A través del punto de vista histórico, no solo pudimos entender la teoría de la autoeducación desde la perspectiva del derecho al aprendizaje, sino también enriquecerla con diversidad y contradicciones en las ideas y actividades. Es decir, la educación social basada en la autoeducación es el primer concepto de la teoría de la educación social.

En segundo lugar, en la década de 1880, otra teoría de educación social surgió como medio para suministrar la educación escolar y facilitar tasas de asistencia escolar. Se desarrolló en ese momento la teoría de la educación social, íntimamente relacionada con la educación escolar. Después de eso, la teoría de la educación social para la reforma educativa fue desarrollada por Kaju Norisugi (1878-1947, el primer jefe del sector de la educación social en el Ministerio de Educación) a comienzos de los años veinte. En este concepto, la educación social se subordinó a la educación escolar. Sin embargo, es obvio en la teoría de Norisugi que la educación social, que podía modificar la educación escolar y liderar la reforma educativa, en otras palabras, 'la socialización de la escuela' como una función avanzada de la educación social, fue puesta de relieve. Existe así una crítica a la visión restringida del concepto de educación social, que en realidad se toma como teoría establecida, que identifica educación social con educación extraescolar. Hoy, la teoría de la educación social de Norisugi se ha convertido en uno de los antecedentes históricos de la idea de cooperación y fusión entre la educación escolar y la educación social, y de la apertura de escuelas.

El tercer concepto es la teoría de la 'socialización de la educación, y la educación (escolarización) de la sociedad'. Jiro Yamana (1864-1957), quien escribió *Educación Social (Syakaikyoku)*, el primer libro sobre ese tema en Japón, fue el punto de partida de esta idea. Además, el concepto fue formulado por el funcionario público en el sector cuaternario del ministerio de Educación (el primer sector de educación social, 1919-

social education in Japan was in close relation with social work (social welfare). In the 1910s-1920s, part of social welfare (eg. education for challenged children) was included in social education.

The fourth historical concept is the theory of social education which is supposed to perform the function of facilitating community development since the late 1880s. It was genuinely implemented through the Community-Based Reform Movement initiated by the Ministry of Interior. As we can see, the phrase of social education in Yamana's theory was in relation with 'the amelioration of society' and 'the popularization of education'. Social education was combined with the idea that takes the improvement of society and the improvement of education as a whole in communities. It was also developed as a concept that combines the functions of both education and community promotion. This concept of social education was inherited by *Kominkan* after World War II and aroused a lot of discussion about the theory of social education for community development. In the contemporary society, this type of social education theory has been attracting a lot of attention again. In this concept, we can find the trend emphasizing the logic of community promotion, rather than the logic of education. Although it was criticized, if we take this concept as the historical contradiction of the concepts of social education, we would be able to get some historical points of view, which can be used to re-examine the proper situation of social education in current Japan.

In this way, the concept of social education was historically established by possessing multiple meanings. Social education, which was popularized after World War II, was mainly positioned as a derivative of self-education. After all, it was developed as adult education based on hobbies and cultural activities. After the war, the understanding of social education was extremely limited. Due to this, social education administration has become weak. By reviewing social education through a historical perspective from multiple angles, we can develop ideas for coping with the current occlusive situation of social education under the current economic crisis. Through these efforts, we can explore novel possibilities of social education in a contemporary society¹.

1924). Esta teoría surgió a finales de la década de 1910, y se extendió posteriormente entre el sector cuaternario dirigido por Norisugi. La teoría de la educación social, que no incluye la educación extraescolar pero resalta su función social, fue desarrollada como un tipo de asistencia a través de la educación relacionado con la teoría de la 'igualdad de oportunidades en la educación'. Esta teoría de educación social fue combinada con la seguridad educativa de los niños excluidos del sistema educativo, tales como niños con discapacidades mentales o físicas, niños pobres o delincuentes juveniles. Después de la guerra ruso-japonesa, la educación social en Japón estuvo fuertemente relacionada con el trabajo social (asistencia social). Ya entre las dos primeras décadas del siglo XX, parte de la asistencia social (por ejemplo, la educación para niños disminuidos) estaba incluida en la educación social.

El cuarto concepto histórico es la teoría de la educación social que ha de desarrollar la función de facilitar el desarrollo de la comunidad desde finales de la década de 1880. Fue puesta en marcha de manera genuina a través del Movimiento de Reforma basado en la Comunidad iniciado por el Ministro del Interior. Como vemos, la expresión de educación social en la teoría de Yamana estaba relacionada con la 'mejora de la sociedad' y la 'popularización de la educación'. La educación social se articulaba en torno a la idea que toma la mejora de la sociedad y la de la educación como un todo en las comunidades. También se desarrolló como un concepto que combina las funciones tanto de la educación como de la promoción comunitaria. Este concepto de educación social fue heredado por el *Kominkan* después de la Segunda Guerra Mundial e incitó mucho el debate sobre la teoría de la educación social para el desarrollo comunitario. En la sociedad contemporánea, este tipo de teoría de la educación social ha sido de nuevo objeto de atención. En este concepto, podemos encontrar la tendencia que hace hincapié en la lógica de la promoción comunitaria, más que en la lógica de la educación. A pesar de que fue criticado, si tomamos este concepto como la contradicción histórica de los conceptos de educación social, podremos tener un punto de vista más histórico, que podremos usar para volver a analizar la situación apropiada para la educación social en el Japón actual.

De este modo, el concepto de educación social ha sido históricamente establecido detentando múltiples significados. La educación social, que fue popularizada

2. Theory of Social Education: Focusing on Community Values

Social education has traditionally expected to promote education in society through the power of society. Social education lies deep within local society or community, and takes part in the process of creating autonomous practices by citizens to realize 'common good' and self-governance in communities.

Social education has common characteristics with social capital². The concept of both social education and social capital has been used to emphasize the social context of education. Furthermore, social education attaches great importance to the value of social networks, the criteria of generalized reciprocity and trust, and the bonds of community, which are the main components of social capital.

Yamana paid attention to 'association' as a facilitator of social education in the book, while distinguishing national education from social education. He discusses the 'principle of social education', and states that 'society educates itself' is the basic tenet of education.

It was *sozialpädagogik* of Germany, which was introduced to Japan in the 1900s, that gave pedagogical grounds to social education in Japan. It is necessary to pay attention to *sozialpädagogik*, because it links education to welfare, while emphasizing the 'social aspect of education'. Social education in Japan also historically contains welfare work, and we ought to return to this kind of value system today.

Kawamoto paid attention to the community from the perspective of social education in the 1920s, which was influenced by progressive education in the United States. After World War II, the issues surrounding the relationship between social education and community were discussed with the establishment of *Kominkan*.

The focus of the debate was on the relationship between the freedom of an individual and the solidarity of the community. Presently, the relationship between communities and social education is becoming an important issue in municipalities undergoing reform of administration and finance.

Various values exist in communities. They are reconciled and coexistent, but also collide. Moreover, national values, for example thought control of citi-

tras la Segunda Guerra Mundial, fue posicionada principalmente como derivada de la autoeducación. Después de todo, fue desarrollada como educación de adultos en hobbies y actividades culturales. Después de la guerra, la comprensión de la educación social estuvo extremadamente limitada. Debido a esto, la administración de la educación social se ha debilitado. Analizando la educación social a través de una perspectiva histórica desde múltiples ángulos, podemos desarrollar ideas para hacerle frente a la actual situación opresiva de educación social bajo la crisis económica actual. A través de estos esfuerzos, podemos explorar posibilidades innovadoras de educación social en la sociedad actual¹.

2. Teoría de la Educación Social: centrándonos en los valores comunitarios

La educación social tradicionalmente ha esperado fomentar la educación en la sociedad a través del poder de la sociedad. La educación social yace profundamente en la sociedad local o comunidad, y toma parte en el proceso de la creación de prácticas autónomas por parte de los ciudadanos para realizar un 'bien común' y una autonomía en las comunidades.

La educación social tiene características comunes con el capital social². Ambos conceptos han sido utilizados para enfatizar el contexto social de la educación. Además, la educación social da mucha importancia al valor del entramado social, los criterios de reciprocidad y confianza generalizadas y los lazos de la comunidad, que son también los principales elementos del capital social.

Yamana prestó atención a la 'asociación' como un facilitador de educación social en el libro, mientras establecía diferencias entre educación nacional y educación social. Él habla del 'principio de la educación social', y afirma que la idea de que 'la sociedad se educa a sí misma' es el principio básico de la educación.

Fue el término *sozialpädagogik* de Alemania, introducido en Japón en la década de 1900, lo que dio fundamentos pedagógicos a la educación social en Japón. Es necesario prestar atención a la *sozialpädagogik*, porque enlaza educación con la asistencia, mientras que enfatiza el 'aspecto social de la educación'. La educación social en Japón también contiene históricamente asistencia social, y debemos volver a este tipo de sistema de valores hoy.

zens, penetrate into communities. *Kominkan* play an important role in balancing various values and realizing 'common good' in communities. 'Common good' are defined, corrected and decided through deliberation. They are realized through deliberation in *Kominkan*.

Therefore, it is necessary to prepare the various places for deliberation in *Kominkan* formally and informally. The staff of *Kominkan* takes part in this process of deliberation as facilitators, and the educational activities of residents create new community values. On the other hand, *Kominkan* have begun to play a part in welfare work. Social education can also realize new 'common good' of communities, including educational welfare work as well as German *sozialpädagogik*, *social pedagogik* in Nordic countries and so on. The values of social education are created by taking part in the realization of 'common good' in communities (Matsuda, 2007).

3. Methodologies and Techniques used in Social Education: Historical Changes and Meanings of Methodologies and Techniques

All countries have their own methodologies for educational activities, and they continue to change every day along with people's lives due to such things as economic crisis and development of globalization. The importance and urgency of not just the diffusion and expansion of basic education, but also lifelong education and lifelong learning for individuals throughout life is increasing further.

In Japan, social education has been developed as one of people's most important learning bases in their local community and lives before World War II and all the way up until now, with various methodologies and techniques of social education being built in the process.

In this section, I will review how the methodologies and techniques of social education in Japan were created and developed through both governmental institutions and the people themselves up until now. Next, I will examine how the methodologies and techniques of social education are applied in the practices up to now through several examples of activities.

Kawamoto prestó atención a la comunidad desde la perspectiva de la educación social a finales de los años veinte, influenciados por la educación progresiva en Estados Unidos. Después de la Segunda Guerra Mundial, los asuntos que circundaban la relación entre la educación social y la comunidad fueron discutidos con el establecimiento de los *Kominkan*.

El centro del debate estaba en la relación existente entre la libertad de un individuo y la solidaridad de la comunidad. Actualmente, la relación entre comunidades y educación social se está convirtiendo en un asunto muy importante en los barrios siendo sometida a reforma de administración y finanzas.

Varios valores existen en las comunidades que coexisten pero también colisionan. Además, los valores nacionales, por ejemplo el control del pensamiento de los ciudadanos, penetran en las comunidades. Los *Kominkan* juegan un papel importante en el balance de varios valores y la realización del 'bien común' en las comunidades. El 'bien común' se define, corrige y decide mediante deliberación en los *Kominkan*.

Por lo tanto, es necesario preparar varios lugares para la deliberación en los *Kominkan* formal e informalmente. El personal del *Kominkan* toma parte en este proceso de deliberación como facilitadores, y las actividades educativas de los residentes crean nuevos valores de comunidad. Por otro lado, los *Kominkan* han empezado a participar también en las actividades de protección social. La educación social puede también producir un nuevo 'bien común' para las comunidades, incluyendo actividades educativas para la protección social así como la alemana *sozialpädagogik*, o la *social pedagogik* en los países nórdicos. Los valores de la educación social se crean participando en la realización del 'bien común' en las comunidades (Matsuda, 2007).

3. Metodologías y técnicas utilizadas en Educación Social: Cambios históricos y significados de metodologías y técnicas

Todos los países tienen sus propias metodologías para las actividades educativas, y sufren un cambio permanente a diario al ritmo de las vidas de la gente debido entre otras cosas a la crisis económica o al desarrollo de la globalización. La importancia y la urgencia de, por una parte, la expansión y difusión de la educación básica y, por otra, de la educación y del aprendizaje per-

3.1. Methodologies and Techniques of Social Education in Japan from a Historical Perspective

If we can give a few distinctive features of education and learning views prior to World War II, 'enlightenment', 'cultivation of the mind', 'mobilization' (Hirakawa, 2014, pp.105-107), 'passive learning' and 'education based on national ideology' would be prominent. Concretely, enlightenment means enlightening citizens to become patriots and citizens who assist in the war effort. People were mobilized during the war through education and learning. In Japan, the first national library *Shojakukan* was established for the enlightenment of the people during the modernization of the Meiji Restoration (the late the 19th century). Particularly, public education was regarded as education which was provided by the Emperor until the end of World War II, and the fostering of Japanese subjects was conducted in the places of education. Social education was no exception, and it was utilized for national integration and the fostering of people who would cooperate with the government during the war. All in all, education for the fostering of children to become Japanese subjects was conducted in school education and was education given to adults carried out in social education. Government attempted to raise human resources who understood the national ideology towards the war, and they tried to mobilize people into the war mentality. After World War II, these negative legacies of education were removed, and Japan tried to establish a peaceful democratic state and the sovereignty of the people.

However, there was not only education provided by government institutions, but also the self-educational movement by people such as 'Free University Movement (*Jiyudaigaku-undo*)'.

The Free University Movement was begun by Kyoson Tsuchida and the youth of agricultural villages in Nagano prefecture during the 1920s. At the time, universities were under the strict control of Japanese government and did not have academic freedom. The Free University Movement criticized the centralized universities of the day and tried to establish the Shinano³ Free University where people who were already working could continue learning. Depending on the idea of Shinano Free University

manente para individuos a lo largo de su vida se están viendo incrementadas.

En Japón, la educación social se ha desarrollado como una de las bases de aprendizaje más importantes para la gente en su comunidad local antes de la Segunda Guerra Mundial y lo ha seguido haciendo desde entonces hasta ahora, construyendo durante el proceso varias metodologías y técnicas.

En esta sección, analizaré cómo se crearon las metodologías y técnicas de la educación social en Japón y cómo han sido desarrolladas a través tanto de las instituciones gubernamentales como de las iniciativas de la gente hasta la actualidad. A continuación, examinaré cómo las metodologías y técnicas de la educación social se aplican en las prácticas actuales a través de varios ejemplos de actividades.

3.1 Metodologías y técnicas de Educación Social en Japón desde una perspectiva histórica

Si destacamos algunas características distintivas a las perspectivas de educación y de formación previas a la Segunda Guerra Mundial, 'instrucción', 'cultivo de la mente', 'movilización' (Hirakawa, 2014, pp.105-107), 'aprendizaje pasivo' y 'educación basada en una ideología nacional' serían prominentes. En concreto, la instrucción se refiere al adoctrinamiento de los ciudadanos a convertirse en patriotas y ciudadanos que asistan en el esfuerzo bélico. La gente era movilizada durante la guerra a través de la educación. En Japón, la primera biblioteca nacional *Shojakukan* fue establecida para la sensibilización de la gente durante la modernización de la Restauración Meiji (a finales del siglo XIX). De manera particular, la educación pública se entendía como la educación suministrada por el emperador hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, y el acogimiento de los súbditos japoneses era llevado a cabo en lugares de educación. La educación social no era una excepción, y fue utilizada para la integración nacional y el cuidado de la gente que cooperaba con el gobierno durante la guerra. En conjunto, la educación para la acogida de niños con el fin de convertirlos en súbditos japoneses fue llevada a cabo por la educación escolar y fue la educación dada a adultos la llevada a cabo en educación social. El gobierno intentó elevar los recursos humanos cuya ideología nacional estaba a favor de la guerra, y trataron de movilizar a la gente para adoptar esa mentalidad. Después de la Segunda Gue-

which was drafted by Kyoson Tsuchida, Shinano Free University opened its doors to all people, even women. Higher Education to women was limited at the time, however Shinano Free University tried to implement equality and impartiality of education through their movement. Regarding the concrete methodologies of Shinano Free University, students attended lectures during the agricultural off-season and continued self-learning throughout the year (Hirakawa, 2014, pp.107-109)⁴.

In addition, the Life Writing Movement (*Seikatsu Tsuzurikata Undo*) also expanded by Enosuke Ashida and Miekichi Suzuki during the Taisho period, and by Tadayoshi Sasaoka in the Showa period. People depicted their own experiences in everyday life, their thoughts and feelings in writing, and they realized the issues of life and thought solutions.

The movement and methodologies of the above mentioned Shinano Free University and Life Writing Movement inherited current social education in Japan, and it raises the importance of the education, self-learning and mutual learning of the people.

3.2. The Current Methodologies and Techniques of Social Education

1. Development of Methodologies during the Post-war Period

After the defeat in World War II, in the years of 1945 to 1952 Japan was occupied by the Allied Powers, mainly consisting of U.S. military personnel and civilians. The CIE (Civil Information and Educational Section) of the GHQ (General Headquarters, the Supreme Commander for the Allied Powers) promoted enlightenment, the democratization of Japan and the democratic management of youth organizations and women's associations in the local community. In this process, the methodologies and techniques of the settlement movement in England and youth education in United States were introduced to Japan, and the Ministry of Education of the day diffused these methodologies, 'Group work', into youth education in all parts of Japan (Hirakawa, 2014, pp.109-110).

In the historical development of social education methodologies, those methodologies unique to

rra mundial, este legado de la educación tan negativo fue desmantelado, y Japón trató de establecer un estado democrático pacífico y la soberanía de la gente.

Sin embargo, no hubo solo educación suministrada por las instituciones gubernamentales, sino también un movimiento de autoeducación liderado por gente como el 'Movimiento de la Universidad Libre' (*Free University Movement; Jiyudaigaku-undo*).

El Movimiento de la Universidad Libre estuvo originado por Kyoson Tsuchida y los jóvenes oriundos de los pueblos agrícolas de la prefectura de Nagano durante la década de 1920. En esa época, las universidades estaban bajo un control estricto del gobierno japonés y no disponían de libertad académica. El Movimiento de la Universidad Libre criticaba las universidades centralizadas de la época e intentó establecer la Universidad Libre de Shinano³ (*Shinano Free University*), en la que la gente que ya estaba trabajando podía seguir aprendiendo. Esta institución abrió sus puertas a toda la gente, incluso a mujeres. En aquella época las mujeres tenían un acceso muy limitado a la enseñanza superior; sin embargo, la Universidad Libre de Shinano intentó poner en marcha la igualdad e imparcialidad de la educación por su propia iniciativa. En cuanto a las metodologías concretas de dicha universidad, los estudiantes asistían a clases durante la temporada baja agrícola y continuaban estudiando de manera autónoma durante el resto del año (Hirakawa, 2014, pp.10-109)⁴.

Además, el 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Life Writing Movement; Seikatsu Tsuzurikata Undo*) también se extendió de la mano de Enosuke Ashida y Miekichi Suzuki durante el periodo Taisho, y por Tadayoshi Sasaoka en el periodo Showa. La gente volcaba las propias experiencias de su vida cotidiana, sus pensamientos y sus sentimientos en escritos, y así dirimían sobre la vida y pensaban soluciones.

El movimiento y las metodologías de la mencionada Universidad Libre de Shinano y el 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' son herencia de la educación social actual en Japón, y aumentan la importancia de la educación, del autoaprendizaje y del aprendizaje mutuo de la gente.

3.2. Metodologías actuales y técnicas de la Educación Social

1. Desarrollo de las metodologías durante el periodo post-bélico

Japan have been created. I will indicate two representative methodologies of social education, and examine their significance in the following.

To date, many methodologies are being advocated and are attracting a great deal of attention. Above all, the 'Collaborative learning' and 'Life-Writing Movement (*Seikatsu Kiroku Undo*)' have been developed since World War II up until now.

Collaborative learning is the practice of learning by the youth themselves, started in 1950, and developed depending on the activities of the youth organization. The theory of collaborative learning originated from the theory of group work during the Occupation by GHQ, the theory of Collective Education in China, Life Writing Movement (*Seikatsu Tsuzurikata Undo*) and the activities of youth organizations after World War II (*Seikatsu wo tsuzuru kai*, 1957; Hirakawa, 2014, p.112). The goal of collaborative learning is for young people to plan and learn by themselves, to organize their learning independently and to create a self-education and cross-education in which people get involved with people based on collaborative relationships with other young people. This theory of collaborative learning denied the passive learning found where students listen to teacher's lecture and cramming. Specifically, they learn and work on life improvement, such as surveying the current agricultural situation, agricultural modernization, movements to improve the quality of life after World War II, simplified wedding ceremonies and so on. Through collaborative learning, young people discussed local issues together and revealed issues in their everyday lives, and finally they actively practiced solutions (*Roudousho Fujin Shonen kyoku*, 1959; Hirakawa, 2014, p.113).

As mentioned previously it can be said that collaborative learning has its roots deep in young learners' needs and demands, by finding common issues between young people and trying to solve those issues. Basically, small group learning (15 people at most) was proposed in the theory of collaborative learning. Through the learning people grasping the issues of their life and considering their own life. In other words, it seems that this learning is connected with the people's real life.

Tras la derrota en la Segunda Guerra Mundial, en los años de 1945 a 1952, Japón estuvo ocupado por las Fuerzas Aliadas, principalmente personal militar y civil de Estados Unidos. El CIE (*Civil Information and Educational Section*), una sección especial creada para aconsejar al Comandante Supremo, el General MacArthur, sobre políticas relacionadas con la educación civil entre otros problemas sociológicos en Japón, promovía desde el GHQ (Cuartel General de las Fuerzas Aliadas) la instrucción, la democratización de Japón y la gestión democrática de organizaciones de jóvenes y asociaciones de mujeres en ámbito local. Durante este proceso, se introdujeron en Japón metodologías y técnicas de iniciativas oriundas de Inglaterra y de la educación para jóvenes en Estados Unidos, y el Ministro de Educación de la época dio difusión a estos métodos de 'grupo de trabajo' en la educación de jóvenes en todo Japón (Hirakawa, 2014, pp-109-110).

Durante el desarrollo histórico de las metodologías de educación social, se han creado metodologías nunca vistas antes en Japón. Indicaré dos metodologías representativas de la educación social en Japón, y examinaré su significado a continuación.

Hasta la fecha, muchas metodologías están siendo promovidas y están atrayendo mucha atención. Desde la Segunda Guerra Mundial hasta ahora se han desarrollado sobre todo, las prácticas del 'Aprendizaje colaborativo' y del 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Seikatsu Kiroku Undo*).

El aprendizaje colaborativo es la práctica del aprendizaje llevado a cabo por los mismos jóvenes. Comenzó en 1950, y se desarrolló dependiendo de las actividades de la organización para jóvenes. La teoría del aprendizaje colaborativo nació de diversas iniciativas: de la teoría del trabajo de grupo durante la ocupación del GHQ, de la teoría de la Educación Colectiva de China, del 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Seikatsu Kiroku Undo*) y de las actividades de las organizaciones de jóvenes tras la Segunda Guerra Mundial (*Seikatsu wo tsuzuri kai*, 1957; Hirakawa, 2014, p. 112). El objetivo del aprendizaje colaborativo es que los jóvenes planeen y aprendan por ellos mismos a organizar su aprendizaje de manera independiente y a crear una autoeducación y una educación cruzada en la que la gente se implique con otros, basándose en relaciones colaborativas con otros jóvenes. Esta teoría del aprendizaje colaborativo negó el aprendizaje pasivo del sistema típico de las clases magistrales, en las que los es-

At the same time, in the 1950s, the 'Life-Writing Movement (*Seikatsu Kiroku Undo*)' was developed for youth and women's learning. Women faced various issues such as division of labor by gender role, gender gap and the subjection of women at the workplace and home at that time. The Life Writing Movement (*Seikatsu Tsuzurikata Undo*), which expanded in Tohoku region before World War II, was the predecessor to the Life-Writing (*Seikatsu Kiroku*) after the war, and developed as a learning method for youth and women. For example, the women who worked at a spinning factory wrote essays regarding their mother, and they read essays to each other, and discussed jobs, and marriage in the future. At the same time, they also could learn the issues of the background and social system of a mother's life, such as the exploitation of labor, feudal family relationships,⁵ the gender gap between men and women, gender role etc. Women inquired again on their own life and social structure through their everyday life and their mother's life history using the methodologies of Life-Writing.

Thus, the methodologies mentioned above allowed learners to look back over their life and career, to learn and discuss their life issues in the local community together, and to try to find solutions for issues. It seems that some influences from the past practices of social education, like collaborative learning and Life-Writing, occur in the current practices of social education in Japan. These methodologies raise the characteristics of Japanese social education and the significances of self-learning by the people in modern society.

2. Methodologies and Techniques of Social Education in Recent Years

Another special feature is that social education is connected with work life more strongly in a variety of places. It has been said that distinctive features and traditions of the typical employment system of Japanese firms include lifetime employment and promotion by seniority. However, due to the long-term Japanese economic slump since the middle 1990s and influence of globalization, the systems of

tudiantes se limitaban a escuchar. Específicamente, aprendieron y trabajaron en la mejora de sus vidas, por ejemplo evaluando la situación de la agricultura del momento, la modernización de la misma, iniciativas de mejora de la calidad de vida después de la Segunda Guerra Mundial, etc. A través del aprendizaje colaborativo, los jóvenes discutían problemas locales juntos e identificaban problemas de su vida cotidiana, para finalmente poner en práctica soluciones conjuntas y de manera activa (*Roudousho Fujin Shonen kyoku*, 1959; Hirakawa, 2014, p.113).

Como se mencionaba anteriormente se puede decir que el aprendizaje colaborativo hunde sus raíces en las necesidades y exigencias de los jóvenes, encontrando problemas en común entre los jóvenes e intentando resolverlos. Básicamente, se proponía trabajar la teoría del aprendizaje colaborativo en grupos de aprendizaje pequeños (de un máximo de 15 personas). A través de la formación la gente podía llegar a comprender mejor y a tener en cuenta muchos aspectos de su vida. En otras palabras, el aprendizaje estaba conectado con la vida de la gente.

Al mismo tiempo, en los cincuenta, se desarrolló el 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Life-Writing Movement; Seikatsu Kiroku Undo*) para el aprendizaje de jóvenes y mujeres. Ellas se enfrentaban a problemas como la división del trabajo en función del rol de género y a la sumisión de la mujer al trabajo tanto fuera y como dentro de casa al mismo tiempo. El 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Life-Writing Movement; Seikatsu Kiroku Undo*), que se expandió en la región de Tohoku antes de la Segunda Guerra Mundial, fue el predecesor de otro similar (*Life-Writing; Seikatsu Kiroku*) después de la guerra, y se desarrolló como un método de aprendizaje para jóvenes y mujeres. Por ejemplo, las mujeres que trabajaron en una fábrica de hilado escribieron ensayos sobre sus madres, y se leyeron esos textos entre ellas, y discutieron los conceptos de trabajo y matrimonio en el futuro. Al mismo tiempo, también podían aprender los problemas de los antecedentes y del sistema social de la vida de sus madres, tales como la explotación del trabajo, las relaciones feudales de familia⁵, la diferencia de género entre hombres y mujeres, etc. Las mujeres formulaban preguntas sobre sus vidas y su estructura social a través de su vida cotidiana y de la historia de la vida de sus madres utilizando el método de la 'Escritura sobre la Vida' (*Life-Writing*).

Por consiguiente, las metodologías antes mencio-

lifetime employment and promotion by seniority have been breaking down, and people now need to consider new work lifestyles as well as lifelong learning. At present, lifelong learning relates to the working life of Japanese people at all places. For instance, by participating in vocational training outside of the workplace, such as joining a vocational school or taking a seminar on life after retirement at a lifelong learning center in a local community. On the other hand, some people go to graduate school and take classes on specialized knowledge which is connected to their own job.

Up until now, group training was conducted in the work place. However, few methods of improving employees' abilities themselves had been required in firm in-service education and training. For instance, employees organize into small groups, discuss issues and solutions for their own work, and suggest ideas. This methodology is called 'Quality control circles' (Murata & Yamaguchi, 2010, pp.140-143). Furthermore, people who want to learn the latest special knowledge and techniques continue learning during evening courses at Japanese graduate schools or in a foreign country through the study abroad programs of firms. Not only special knowledge and techniques, but also some firms provide life planning programs like courses about preparing for a job-transfer or retirement, courses for reemployment, educational leave from work life, courses for taking official qualifications, courses for pensions, courses on life values and leading a healthy life, and courses for community service (Murata & Yamaguchi, 2010, p.142). Employees also participate in various circles, learning groups, community services in local communities etc.

Moreover, one of the new trends in methodologies of social education is 'Reflective practice'. Reflective practice is the process of continuous learning and reflection on one's actions. For example, practitioners who are working at social education facilities such as *Kominkan*, public libraries, museums, or lifelong learning centers try to grasp the voices of participants in social educational activities, as well as discuss issues and improvements. Learning by practitioners also continues constantly.

To summarize this section, the methodologies mentioned in this part allowed learners to look back over their lives and careers, to learn and discuss their

nadas les permitieron mirar con perspectiva sus vidas y profesiones, para aprender de ellos y discutirlos juntos en su comunidad local, e intentar encontrar soluciones. Parece que ciertas influencias de antiguas prácticas de educación social como el aprendizaje colaborativo y el *Life-Writing* se hallan hoy día en las prácticas actuales de educación social en Japón. Estas metodologías elevan las características de la educación social de Japón y la importancia del auto aprendizaje de la gente en la sociedad actual.

2. Metodologías y técnicas de la Educación Social en los últimos años

Otra característica especial es que la educación social se conecta con la vida laboral más fuertemente que en otros lugares. Se ha dicho que el sistema de empleo típico de las empresas japonesas tiene como características distintivas empleos fijos y ascensos por antigüedad. Sin embargo, debido a la larga recesión económica desde mediados de los noventa y la influencia de la globalización, el cumplimiento de ambas se ha visto mermado, y la gente necesita ahora considerar nuevos estilos de trabajo, además del aprendizaje permanente. Actualmente el aprendizaje permanente se relaciona con la vida laboral de los japoneses en todos sitios; por ejemplo, la participación en una formación profesional fuera del trabajo o asistir a un seminario sobre la vida tras la jubilación en un centro de aprendizaje permanente de una comunidad local. Por otra parte, algunas personas van a escuelas de postgrado y toman clases en especialidades relacionadas con sus propios trabajos.

Hasta ahora, el grupo de formación se llevaba a cabo en el lugar de trabajo. Sin embargo, algunos métodos para que los empleados mejoren sus capacidades por sí mismos han sido requeridos en empresas de servicios educativos y formación. Por ejemplo, los empleados se organizan en pequeños grupos, discuten problemas y soluciones para su propio trabajo y sugieren ideas. Esta metodología se llama 'Círculo de control de calidad' (Murata & Yamaguchi, 2010, pp.140-143). Además, la gente que quiera aprender los conocimientos especializados y técnicas más recientes continúan aprendiendo durante cursos de noche en escuelas de postgrado japonesas, o en otros países a través de programas de estudio en el extranjero ofrecidas por ciertas empresas. No solo se proporcionan conocimiento

life issues, and to try to find solutions for issues that continue to exist in the current practice of social education in Japan.

Recently, social education is connected with work life more strongly in a variety of places, and new methodologies like reflective practice are introduced into social education. However, conventional methods such as collaborative learning and Life-Writing are still used in the social education field. Learners aim to accomplish self-actualization and community building through those methodologies, and the growth of individuals and development of the community are connected with community governance, mutual assistance, a better society and improved wellbeing within the society. It can be said that the idea of social education is linked with the idea of welfare. These methodologies unite with practices in the local community and residents' lives, raise the characteristics of Japanese social education and the significance of self-learning by individuals in modern society.

As I mentioned before, all countries have their own methodologies for educational activities, and they continue to change every day. Thus, there is a very wide diversity of methodologies. It is inferred that methodologies of social education are developing based on country, area, ethnicity, locality, and so on. In this case, how do we understand the special features of the methodologies of Japanese social education through comparative studies between Japan and other countries? Additional studies on these issues are suggested⁶. (Asuka Kawano)

y técnicas especiales, sino que también algunas empresas ofrecen programas de planificación familiar como cursos que preparan para un traslado de trabajo o para una jubilación, cursos para la recolocación en un empleo diferente, bajas de trabajo debido a periodos de formación, cursos para la obtención de cualificaciones oficiales, cursos sobre valores de vida y hábitos de vida saludables, y cursos para servicio comunitario (Murata & Yamaguchi, 2010, p.142). Los empleados también participan en varios círculos, grupos de aprendizaje, servicios comunitarios en comunidades locales, etc.

Además, una de las últimas tendencias en metodologías de educación social es la 'práctica reflexiva'. La práctica reflexiva es el proceso del aprendizaje continuo y la reflexión en las acciones propias. Por ejemplo, los profesionales que trabajan en centros de educación social como el *Kominkan*, en bibliotecas públicas, museos o centros de aprendizaje permanente, intentan comprender a los participantes de las actividades de educación social, además de discutir problemas y mejoras. El aprendizaje de los profesionales también continúa constantemente.

Para resumir esta sección, las metodologías mencionadas en esta parte permitieron a los estudiantes mirar con perspectiva sus vidas y carreras y a aprender a discutir los problemas de sus vidas e intentar encontrar soluciones a problemas que continúan existiendo en la práctica actual de la educación social en Japón.

Recientemente, la educación social se ha conectado con la vida profesional de una manera más fuerte y en más lugares, y se han implantado nuevas metodologías como la práctica reflexiva. Sin embargo, los métodos convencionales como el Aprendizaje Colaborativo y el *Life-Writing* todavía se usan en el campo de la educación social. Los estudiantes buscan conseguir una auto-actualización y la construcción de su comunidad a través de estas metodologías, y el crecimiento del individuo y el desarrollo de la comunidad están conectados con el gobierno de la comunidad, la asistencia mutua, una sociedad mejor y un estado de bienestar mejorado dentro de la sociedad. Puede decirse que la idea de la educación social enlaza con la idea del bienestar. Estas metodologías unen las prácticas en la comunidad local y las vidas de sus residentes y elevan las características de la educación social japonesa y la importancia del auto aprendizaje por los individuos en esta sociedad actual.

4. Professionalization and Fields of Practice in Japan

4.1. Profession of Social Education

The personnel system of social education in Japan is controlled by the Social Education Act. Since World War II, the personnel system of social education has been divided into two pillars, Social Education Coordinator which is part of the Board of Education, and the personnel of social education facilities, such as *Kominkan Chief Coordinators*, librarians and curators. It is specified in the Social Education Act (1949) that the duty of Social Education Coordinators is to 'provide specialized technical advice and guidance to those engaged in social education'⁷. However, Social Education Coordinators may not order or supervise them. This is also the case of *Kominkan Chief Coordinators*. As the professionals at educational facility, the role of a *Kominkan Chief Coordinator* is to support citizens' lifelong learning.

However, there is criticism against the unclarity of functional roles of Social Education Coordinator and *Kominkan Chief Coordinator* (Kobayashi, 2008, pp.162-169). Social education personnel, which differ from school teachers, are more supporters of citizen's lifelong learning through various content and methods. For example, they organize a variety of educational activities and make various programs on different subjects. Therefore, they are supposed to have a comprehensive view of the society to offer what is needed by citizens. This requires professionals which have extensive academic knowledge and experience.

However, the Social Education Act also states that citizens are the nucleus of social education and their learning activities shall not be interfered with. This complicates professions in social education in that the extent of support which can be provided is unclear. As it is vague about the definition and regulation of professional positions in social education, the professionalization of social education personnel has become a frequently debated subject in the academia for quite a few years. For example, *Kominkan*

Como mencioné antes, todos los países tienen sus propias metodologías para las actividades educativas, y continúan cambiando hoy día, por lo que existe una gran variedad de ellas. Se deduce que las metodologías de educación social se desarrollan dependiendo de cuestiones como país, región, etnia, localidad, etc. En este caso, ¿cómo comprendemos las características especiales de las metodologías de la educación social japonesa a través de estudios comparativos entre Japón y otros países? Habría que indagar más en esta línea para obtener estudios adicionales sobre esta problemática⁶. (Asuka Kawano)

4. Profesionalización y campos de práctica en Japón

4.1. La profesión de la Educación Social

El sistema de personal de la educación social en Japón está controlado por la Ley de Educación Social. Desde la Segunda Guerra Mundial, el sistema de personal de la educación social ha estado dividido en dos pilares, el Coordinador de Educación Social, que es parte de la Junta de Educación, y el personal de los centros de educación social, como los coordinadores jefes de los *Kominkan*, bibliotecarios o administradores. Se especifica en la Ley de Educación Social de 1949 que el deber de los coordinadores de Educación Social es 'proporcionar consejo técnico especializado y asesoramiento para aquellos vinculados a la educación social'⁷. Sin embargo, el Coordinador de Educación Social puede no tener potestad para dirigir o supervisar a estos profesionales de manera directa. Este es el caso de los Coordinadores Jefes de los *Kominkan*. Como profesionales de un centro educativo, el papel de un Coordinador Jefe de un *Kominkan* es apoyar el aprendizaje permanente de los ciudadanos.

Sin embargo, existe una crítica contra la poca claridad funcional de los papeles del Coordinador de Educación Social y del Coordinador Jefe de los *Kominkan* (Kobayashi, 2008, pp.162-169). El personal de educación social, que difiere de los profesores de escuela, apoya más el aprendizaje permanente de los ciudadanos a través de varios métodos y contenidos. Por ejemplo, organizan una variedad de actividades educacionales y plantean varios programas sobre diferentes temas. Por lo tanto, se supone que tienen una visión de conjunto de la sociedad para ofrecer lo que sus ciudada-

have been criticized for their lacking of real support from professionals and for becoming facilities that only function to offer place for citizens' lifelong learning activities.

Moreover, in recent years social problems have become more and more complicated and diverse. The role of social education personnel has been expanded to include solving the problems in the community in connection with welfare, such as poverty, unemployment and aging. As mentioned in the introduction, due to decentralization policies, citizens have had to promote the development of their community by themselves. In this case, *Kominkan* as a community facility has become the operation base for local residents to discuss or study about community development. Staffs in *Kominkan* are supposed to support or facilitate residents' learning activities, regarding not only education and cultural activities, but also community welfare and community development. Therefore it is necessary for the personnel to have awareness about welfare and community development in order to support residents to solve community problems, especially after the Great East Japan Earthquake⁸. Due to the damage caused by the earthquake and tsunami, people need to rebuild their own community. In addition to physical support, people who have been displaced also need support to recover from mental damage. An increasingly large number of autonomous networks and organizations to provide support for earthquake reconstruction and recovery have been established since the earthquake. To support these organizations and networks, social education personnel need to provide specialized support to increase the ability of citizens and realize self-governance in the community.

Even if the professionalization of social education and welfare hasn't been developed in the academic field, its practice has already been conducted in several communities through *Kominkan* activities. For example, in Matsue City⁹ collaboration between personnel from the Departments of Social Education and Social Welfare has been conducted on the administrative level. *Kominkan* in Matsue City is managed by

nos necesitan. Esto requiere de profesiones con conocimientos académicos y experiencia pertinentes.

Sin embargo, la Ley de Educación Social también afirma que los ciudadanos son el núcleo de la educación social y que no se debe de interferir en sus actividades de formación. Esto complica las profesiones dedicadas a la educación social en el sentido en el que el apoyo que puede brindarse no está claro. Dado que es muy vaga la definición y regulación de los cargos profesionales de la educación social, la profesionalización del personal de la educación social ha sido objeto de debate de manera frecuente en el ámbito académico durante bastantes años. Por ejemplo, los *Kominkan* han sido criticados por su falta de apoyo real de profesionales y por convertirse en centros cuya única función es la de ofrecer un lugar para actividades de formación permanente para los ciudadanos.

Además, en los últimos años los problemas sociales se han vuelto cada vez más complicados y diversos. El papel del personal de la educación social ha sido aumentado para incluir el solventar los problemas de la comunidad relacionados con el bienestar, como la pobreza, el desempleo y el envejecimiento. Como se mencionaba en la introducción, debido a las políticas de descentralización, los ciudadanos han tenido que promover el desarrollo de su comunidad por ellos mismos. En este caso, los *Kominkan* como centro comunitario se han convertido en sede principal para los residentes locales a la hora de discutir o estudiar el desarrollo de sus comunidades. Las plantillas de trabajadores de los *Kominkan* han de apoyar y facilitar las actividades de aprendizaje de los residentes, en relación no sólo a la educación y actividades culturales, sino también en cuanto al bienestar de la comunidad y el desarrollo comunitario. Por lo tanto es necesario para el personal tomar conciencia del bienestar y desarrollo de la comunidad para apoyar a los residentes a resolver problemas de su comunidad, especialmente tras el terremoto y tsunami en Japón en 2011⁸. Debido a los daños causados por el terremoto y posterior tsunami, la gente tuvo que reconstruir sus propias comunidades. Además de apoyo físico, los desplazados necesitaron apoyo mental para recuperarse del daño psíquico. Un número en aumento de redes autónomas y organizaciones para proporcionar apoyo y recuperación para la reconstrucción tras el terremoto han sido establecidas desde el suceso. Para apoyar estas organizaciones y redes, se necesita que el personal de educación

Kominkan Management Committee, which is made of the representatives of local groups. In addition to the *Kominkan Director* and *Kominkan Chief Coordinator*, there is also a member of staff from the Social Welfare Council, which tackles local welfare affairs. The *Kominkan Director* is also the head of the secretariat of the Social Welfare Council. That is to say, the activities in *Kominkan* are organized by staff from both *Kominkan* and Social Welfare Council. What should be made special mention of here is regarding the financing of *Kominkan*, usually they are supported by the Board of Education, however in Matsue City, part of the personnel expenses are paid by the welfare department. Thus, activities of *Kominkan* in Matsue City are closely related to welfare affairs, especially for the elderly. For example, home care support, health promotion and network for watching over the elderly. There are also activities to support the handicapped, childcare and so on. As the activities are located in *Kominkan*, which is an educational facility, and social education personnel and social welfare personnel work together, it is clear that the function of social education and community welfare exist at the same time.

As these activities only combine social education and welfare on the administrative level through collaboration between social education personnel and social welfare personnel, how the profession of social education can contain elements of welfare still needs to be discussed in the future. However, through collaboration, it is possible for professionals in both fields to alter their state of consciousness by learning from each other. This mutual influence gives the indication of improvement to professionals of social education.

social proporcione apoyo técnico especializado para mejorar las habilidades de los ciudadanos y realizar el autogobierno en la comunidad.

Aunque la profesionalización de la educación social y de la asistencia no ha sido desarrollada en el campo universitario, su práctica ha sido implantada ya en varias comunidades a través de las actividades en los *Kominkan*. Por ejemplo, se han llevado a cabo colaboraciones a nivel administrativo entre el personal de los Departamentos de Educación Social y de Bienestar Social de la ciudad de Matsue⁹. Los *Kominkan* de la ciudad de Matsue están regidos por el Comité de Gestión de los *Kominkan*, que está compuesto de representantes locales. Además del Director y del Coordinador Jefe de los *Kominkan*, existe también un miembro de la plantilla del Consejo de Bienestar Social que aborda asuntos de bienestar local. El director del *Kominkan* es también el jefe de la secretaría del Consejo de Bienestar Social. Es decir, las actividades de los *Kominkan* están organizadas por plantilla perteneciente tanto a dichos centros como al Consejo de Bienestar Social. A lo que deberíamos de hacer especial mención además es a la financiación de los *Kominkan*, que normalmente corre a cargo de la Junta de Educación, aunque en la ciudad de Matsue parte de los gastos de personal corren a cargo del Departamento de Bienestar. Así, los activos de los *Kominkan* en la ciudad de Matsue están estrechamente relacionados con asuntos de bienestar, especialmente para los mayores, por ejemplo, la asistencia a domicilio, la promoción de la salud, y la red de asistencia a mayores. Existen además otras actividades para apoyar a los discapacitados, a los niños, etc. Como las actividades se localizan en el *Kominkan*, que es un centro educativo, y el personal de educación social y de bienestar social trabajan juntos, queda claro que la función de la educación social y del bienestar comunitario existen al mismo tiempo.

Como estas actividades sólo combinan educación social y bienestar a nivel administrativo a través de colaboraciones entre el personal de educación social y el de bienestar social, cómo la profesión de educación social puede contener elementos de bienestar social aún necesita ser objeto de estudio en el futuro. Sin embargo, a través de la colaboración, es posible que profesionales de ambos campos modifiquen su estado de conciencia aprendiendo los unos de los otros. Esta influencia mutua prueba la mejora de la profesión de la educación social.

4.2. Practice of Social Education: From a perspective of Community and Welfare

As discussed in the second part, we believe that the new values of social education are created through the realization of 'common good' in communities. The way that social education takes part in realizing new 'common good' of communities is to include the function of welfare in its activities, which we call 'educational welfare work'.

In contemporary Japanese society, lots of societal problems, such as poverty, unemployment and the need for childcare, have become subjects of public concern. The rapid aging of Japan's population makes health care for the elderly an especially big societal problem. As future government policy regarding the elderly is unpredictable, it is important to find ways to solve the possible problems through building a safety net in the community by themselves.

In this section Matsumoto City¹⁰ will be used as an example for practices of educational welfare. Information for this study was collected from interviews with administrative staff from the Department of Social Education and Community Development and local residents from 2011 to 2014. Matsumoto City was chosen as the example for two reasons. First, its *Kominkan* structure is different from other cities. Second, Matsumoto has a unique facility combining social welfare and social education called a Welfare Center (*Fukushihiroba*), which is known as *Kominkan* of welfare by local residents.

1. Practice in Kominkan

The purpose of *Kominkan* in Japan is described as 'to conduct various projects related to education, science and culture, meeting the daily needs of the residents in municipalities and other specific areas to develop their attainments, improve their health, ennoble their sentiment, elevate their cultural life, and increase the social welfare of the community' in the Social Education Act (1949)¹¹.

Kominkan in Matsumoto City operates under a Three-Layer Structure, which is *Central Kominkan - District Kominkan - Community Kominkan*. *Central Kominkan* and *District Kominkan* are established based on the Social Education Act, so they exist all over Japan. In contrast, *Community Kominkan* is con-

4.2 Práctica de la Educación Social: desde una perspectiva de Comunidad y Bienestar

Como discutíamos en la segunda parte, creemos que los nuevos valores de educación social están creados a través de la realización del 'bien común' en las comunidades. La manera en la que la educación social toma parte en la realización del 'bien común' de las comunidades es incluir la función del bienestar en sus actividades, que podemos llamar 'trabajo de bienestar educativo'.

En la sociedad actual japonesa, muchos problemas sociales como la pobreza, el desempleo y la necesidad de servicios de asistencia infantil han sido objeto de preocupación pública. El rápido envejecimiento de la población de Japón hace además de la atención médica de mayores un problema importante. Dado que las futuras políticas gubernamentales relativas a las personas mayores son impredecibles, resulta importante encontrar nuevos caminos para resolver sus problemas a través de una red segura en la comunidad.

En esta sección la ciudad de Matsumoto¹⁰ se utilizará como ejemplo de las prácticas de asistencia social educativa. La información fue recopilada a partir de entrevistas con la plantilla administrativa del Departamento de Educación Social y de Desarrollo comunitario y con residentes locales entre los años 2011 y 2014. La ciudad de Matsumoto fue elegida como ejemplo por dos razones. La primera, porque la estructura de sus *Kominkan* es diferente de otras ciudades. La segunda, porque Matsumoto tiene un centro único que combina el bienestar social y la educación social llamado Centro de Bienestar (*Fukushihiroba*), que es conocido como *Kominkan* de Bienestar por los residentes locales.

1. Práctica en el Kominkan

El propósito de los *Kominkan* en Japón es descrito en la Ley de Educación Social de 1949¹¹ como 'llevar a cabo varios proyectos relacionados con la educación, la ciencia y la cultura, respondiendo a las necesidades de los residentes en los municipios y otras áreas específicas para lograr sus objetivos, mejorar su salud, fortalecer su confianza, elevar su nivel cultural y mejorar el bienestar social de la comunidad'.

Los *Kominkan* en la ciudad de Matsumoto se rigen por una estructura de tres niveles, que son *Kominkan*

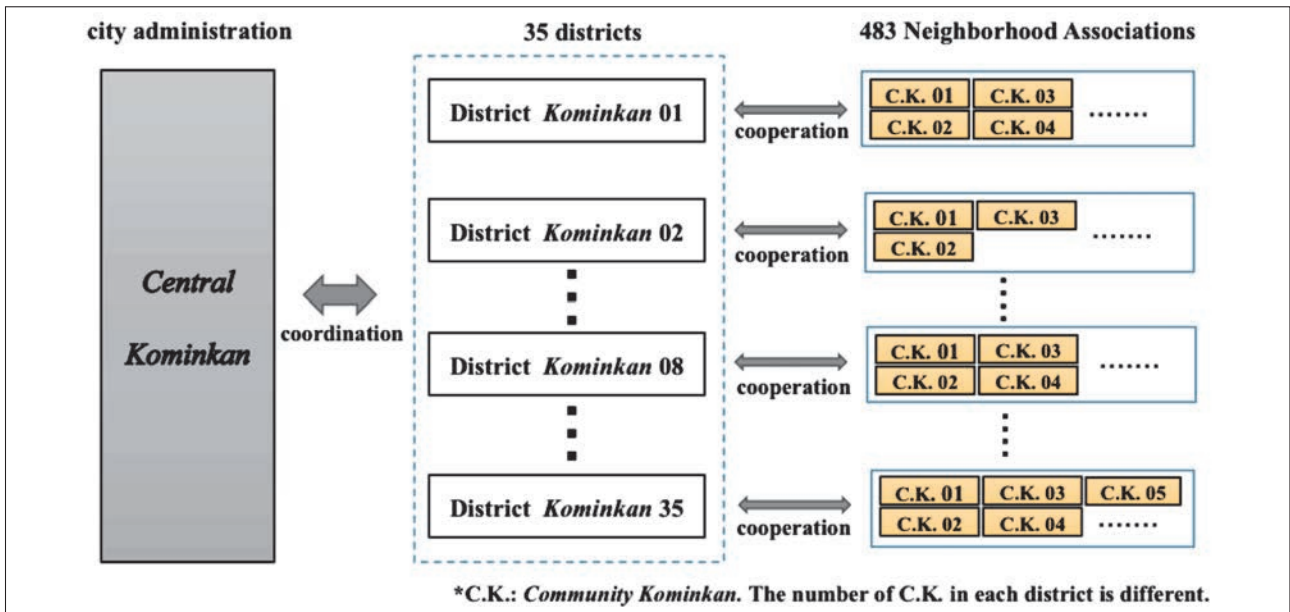


Figure 1. Structure of Kominkan in Matsumoto

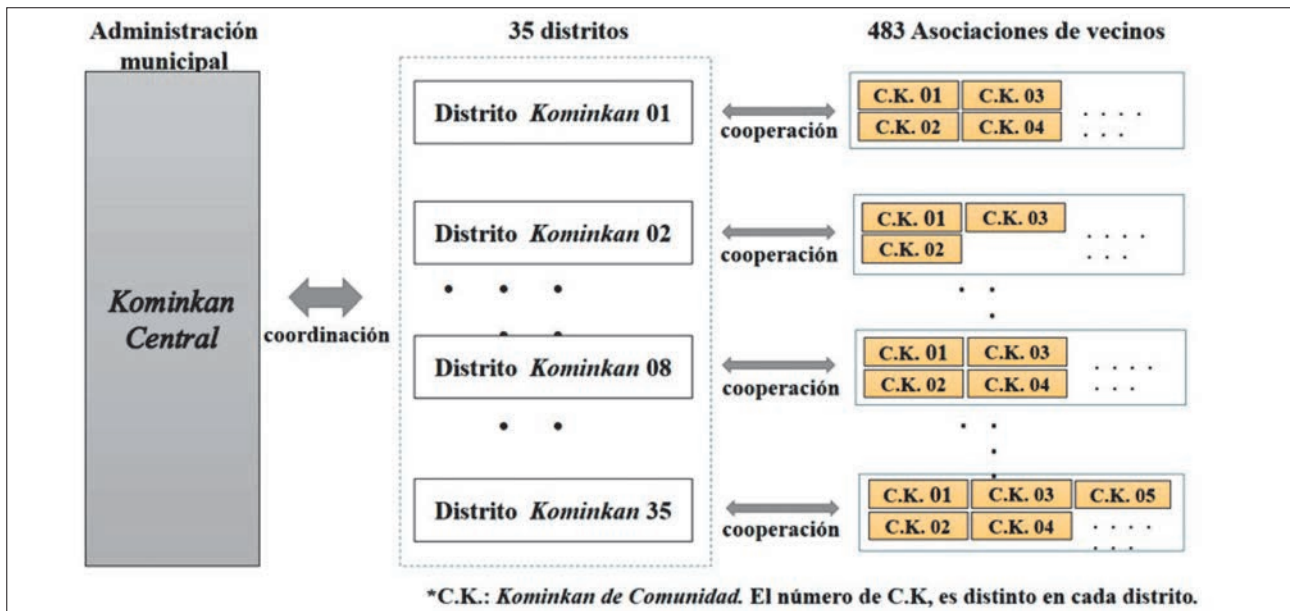


Figura 1. Universidades participantes

sidered to be a system unique to Matsumoto. The structure can be shown as Figure 1.

a. Central Kominkan

Central Kominkan is under the jurisdiction of Matsumoto City, and functions to enforce projects which target an entire city instead of specific districts. It also has the function to convey information from the city to the District Kominkan in every district and intercede with all the Community Kominkan. Central Kominkan functions to provide advice and guidance to District Kominkan, however it doesn't have the

Central, Kominkan de Distrito y Kominkan de Comunidad. El Kominkan Central y el Kominkan de Distrito se establecen basándose en la Ley de Educación Social, de modo que existen por todo Japón. Al contrario, los Kominkan de Comunidad se consideran un sistema único de Matsumoto. La estructura se muestra en la Figura 1.

a. Kominkan Central

El Kominkan Central está bajo la jurisdicción de la ciudad de Matsumoto, y funciona aplicando proyectos cuyo objetivo es la ciudad entera en lugar de los diferentes

authority to supervise or give order to *District Kominkan*.

b. District Kominkan

District Kominkan are public facilities established in every district, which are also under the jurisdiction of Matsumoto City. There are 35 districts in Matsumoto City. A *District Kominkan* serves not only an educational facility but also is designed to serve 3 other functions, which are to enhance the relationship between residents, support welfare services through cooperating with Welfare Center, and support community development. Table 1 is an example of the activities implemented in *District Kominkan*.

distritos. También tiene la función de transmitir información desde la ciudad a los *Kominkan* de Distrito en cada distrito y mediar entre todos los *Kominkan* de comunidad. El *Kominkan* Central opera para proporcionar consejo y orientación a los *Kominkan* de Distrito; sin embargo, no tiene la autoridad de supervisar o dar órdenes al *Kominkan* de Distrito.

b. Kominkan de distrito

Los *Kominkan* de Distrito son centros públicos establecidos en cada distrito, que también están bajo la jurisdicción de la ciudad de Matsumoto. Existen 35 distritos en la ciudad de Matsumoto. Un *Kominkan* de Distrito no es sólo un centro educativo, además está diseñado para ofrecer otras tres funciones que son mejorar la relación entre los residentes, apoyar servicios de asistencia a través de la cooperación con el Centro de Bienestar y apoyar el desarrollo comunitario.

Purpose	Activities
To strengthen the relationship between residents	General festivals -Summer Night Festival, Community Cultural Festival. Events to promote communication between different generations -Mochi Pounding Event
To solve community problems	Child care; Adult Learning; Human rights and peace; Health & Sports; Culture; Nature & Environment; General events regarding community problems (emergency drills, welfare lectures etc.)
To support community development	General support to the volunteer groups (under the initiative of local residents in the community)

Table 1. Activities in Y *District Kominkan* (2012).

Propósito	Actividades
Fortalecer la relación entre residentes	Festivales generales: festival nocturno de verano, festival cultural comunitario Eventos que promueven la comunicación entre generaciones diferentes: Mochi Pounding tradicional japonés
Resolver problemas comunitarios	Asistencia infantil; Aprendizaje para adultos; Derechos Humanos y Paz; Salud y Deporte; Cultura; Naturaleza y Medio Ambiente; Eventos generales sobre problemas locales (simulacros de emergencia, conferencias sobre bienestar, etc)
Apoyar el desarrollo de la comunidad	Apoyo general a grupos de voluntarios (bajo iniciativa de residentes locales en la comunidad)

Cuadro 1. Actividades en Y *Kominkan* de Distrito (2012).

What should be made special mention of here about welfare activities is that Y *District Kominkan* made a 'Shopping Map' with the cooperation of local groups. As there are many elderly people who have difficulty in going out and shopping at stores far away, they made this 'Shopping Map' to make life more convenient for those people.

c. Community Kominkan

Each community in Matsumoto has its own *Community Kominkan*, which is categorized as an autonomous facility and operated by local residents. Community Koningan are the base for Neighborhood Associations (*Choukai*) to put various activities into effect. For example in AGSN Neighborhood Association, promoting welfare development is the main goal. They host events, such as cultural festivals and sports festivals, festivals for the elderly and children. Members hold meetings every month to discuss problems in the community and how to solve them. There are also some organizations founded by residents themselves to help with specific targets. For example, 'Aibunbun Group' is set up to help the elderly to be independent. Members of this group make traditional dolls and food by themselves. This not only brings income to the aged, but it also gives them a feeling of fulfilling life, achieving both economic independence and mental independence for members. 'Ai Group' delivers food to elderly people who have difficulty going out. 'Child Care Group' organizes parents to learn how to raise children and offers them space to spend more time with children. All staff in these groups are volunteers. These activities are organized by the Neighborhood Association, but most are carried out in *Community Kominkan*, which makes *Community Kominkan* the infrastructure for community self-governance.

2. Practice in Welfare Center

The difference between Welfare Center in Matsumoto City and welfare facilities in general is that Welfare Center in Matsumoto City is located inside *Kominkan* and have a strong connection with social education.

El cuadro 1 es un ejemplo de las actividades implementadas por el *Kominkan* de distrito.

Hemos de hacer especial mención además, en referencia a las actividades de asistencia, al mapa de tiendas realizado por el *Kominkan* de Distrito, con la cooperación de grupos locales. Como existen muchos ancianos que tienen dificultades para salir y hacer la compra en lugares demasiado alejados, se realizó este mapa de compras para hacer la vida más fácil a estas personas.

c. Kominkan de Comunidad

Cada comunidad en Matsumoto tiene su propio *Kominkan* de Comunidad, que entra en la categoría de centro autónomo y está regido por los residentes locales. Es la sede en la que las asociaciones vecinales (*Choukai*) hacen posible la realización de varias actividades. Por ejemplo, en la Asociación Vecinal AGSN, la promoción del desarrollo del bienestar es el principal objetivo. Organizan eventos como festivales culturales, de deporte, para ancianos y niños. Los miembros mantienen reuniones mensuales para discutir los problemas de la comunidad y sus soluciones. Existen también organizaciones fundadas por los residentes para ayudar con objetivos específicos. Por ejemplo, el 'Aibunbun Group' se creó para ayudar a los ancianos a ser más independientes. Miembros de este grupo hacen muñecas tradicionales y cocinan para ellos, lo que aparte de suministrar comida a los ancianos, les ofrece también una vida plena, logrando tanto la independencia económica como mental para los miembros. 'Ai Group' distribuye la comida a los ancianos que tienen dificultades para salir de sus casas. 'Child Care Group' organiza a padres para aprender a criar sus hijos y les ofrecen espacios para pasar más tiempo con ellos. Toda la plantilla de estos grupos es de voluntarios. Estas actividades están organizadas por la Asociación de Vecinos, pero la mayoría se lleva a cabo en los *Kominkan* de Comunidad, lo que hace de ellos la infraestructura para la autogestión de la comunidad.

2. Práctica en el Centro de Bienestar

La diferencia entre el Centro de Bienestar en la ciudad de Matsumoto y los centros de asistencia en general es que el Centro de Bienestar en la ciudad de Matsumoto se localiza dentro de los *Kominkan* y tiene una fuerte conexión con la educación social.

Welfare Center was established in 1995 in each district in Matsumoto City. It is located in each *District Kominkan* and operated under the autonomy of residents. It aims to promote health, welfare and a meaningful life of residents based on the cooperation of residents.

Various formal and non-formal learning activities regarding welfare are held in Welfare Center. For example, in Health Classroom, gymnastics classes are held to teach the elderly to do physical exercises. Also, tea parties are held to provide a place for residents to get together and talk about health care. These aim to solve the problems of isolation of the elderly. There are also group activities in which participants talk about the problems in their life or community and try to find out a way to solve those problems. Members are expected to acquire the ability of solving problems by themselves through these lifelong learning activities.

Through the above, it is clear that Welfare Center is a base of both community welfare and lifelong learning for local residents. In a narrow sense, *Kominkan* is considered to be an educational facility which holds educational and cultural activities. On the other hand, Welfare Center, which are set up inside *Kominkan*, are considered to be complementary to *Kominkan*. Through this example the possibility and an extensive view of combining educational activities and welfare activities has been shown.

In addition, through these activities residents are not only able to learn abilities to help themselves, but they also will become more familiar with each other and willing to help each other. In other words, this network promotes the development of "social capital" ("the value of social networks, the criteria of generalized reciprocity and trust, and the bonds of community" as discussed in the first part) in the community. Based on this relationship, people easily can get together and discuss how to develop their communities better. For example, a new community organization, which is constituted of members from existing community groups and has the specific aim of community development, began in Matsumoto City in 2005. This network of local organizations came together because of a base of deep-rooted local connections. Relationships built through social educational activities are the basis of the resident autonomy system.

El Centro de Bienestar se estableció en 1995 en cada distrito de la ciudad de Matsumoto. Se localiza en cada *Kominkan* de Distrito y opera bajo la autonomía de los residentes. Busca promover la salud, el bienestar y una vida con sentido para los residentes basándose en la cooperación entre ellos.

Varias actividades de aprendizaje formales e informales referidas al bienestar son celebradas en el Centro de Bienestar. Por ejemplo, en Clase de Salud se ofrecen clases de gimnasia para enseñar a los ancianos a hacer ejercicio físico. Fiestas de té son organizadas para ofrecer a los ancianos un lugar para reunirse y hablar de asistencia sanitaria. Todo esto busca solventar el problema del aislamiento de los ancianos. También hay actividades de grupo en las que los participantes hablan de los problemas de su vida o comunidades e intentan encontrar una solución. Se espera que los miembros adquieran la capacidad de resolver sus problemas por ellos mismos a través de estas actividades de aprendizaje permanente.

A través de todas estas actividades, está claro que el Centro de Bienestar es la base tanto del bienestar de la comunidad como del aprendizaje permanente para los residentes. En sentido estricto, el *Kominkan* se considera un centro educativo que ofrece actividades culturales y educativas. Por otro lado, el Centro de Bienestar, que se integra en el *Kominkan*, se considera como complementario al mismo. Ha mostrado la posibilidad y la perspectiva panorámica de combinar actividades educativas con otras relacionadas con el bienestar.

Además, a través de estas actividades los residentes no solo pueden aprender habilidades para solucionar sus propios problemas de manera autónoma, sino que presentan conductas más familiares y siempre están dispuestos a ayudarse entre ellos. En otras palabras, esta red promueve el desarrollo del 'capital social' ('el valor de las redes sociales, el criterio de reciprocidad generalizada y confianza, y los lazos de la comunidad' como se comentó en la primera parte) en la comunidad. Según esta relación, la gente puede fácilmente reunirse y discutir cómo desarrollar sus comunidades de manera más satisfactoria. Por ejemplo, existe desde 2005 en la ciudad de Matsumoto una organización comunitaria nueva, que está constituida por miembros de grupos de comunidad ya existentes y tiene el objetivo específico del desarrollo de la comunidad. Esta red de organizaciones locales se unió debido a una base de conexiones locales profundamente enraizadas. Estas

Moreover, as a new approach to promote community development, a new facility called Community Development Center was established in every district in Matsumoto City in 2014. As with Welfare Centers, Community Development Centers are also setup inside each *District Kominkan*. The *Kominkan Director* is designated as the director of the Community Development Center in each district. Several directors indicated that they became aware of the problems in their community and started thinking about how to solve the problems and promote community development, according to an interview conducted in August 2014.

With the spread of the concept of lifelong learning and lifelong education since the 1980s, social education in Japan has been recognized in a narrow sense, concentrating on the lifelong learning activities of individuals. However, through the educational welfare activities introduced above, social education in a contemporary context also has a strong connection with welfare as well as community development. It also shows the possibility of social education to cope with the problems of modern societies. (Lan Xiao)

Conclusion

Historical concepts, methodologies, professions and practices of social education in Japan have been discussed. In the first part, the four historical concepts, which are social education as self-education; social education as supplication to school education; social education as 'the socialization of education and the education/schooling of society' and social education with the function of facility community development were introduced. As reference the concept of *sozialpädagogik* in Germany and *social pedagogik* in Nordic countries were used, and it is claimed that social education should combine the functions of education and welfare, and play a role to cultivate self-governance and realize 'common good' within the community.

relaciones, que fueron construidas a través de actividades educativas sociales, son la base del sistema residente autónomo.

Además, como un nuevo acercamiento para promover el desarrollo de la comunidad, se estableció en 2014 en cada distrito de la ciudad de Matsumoto un nuevo centro llamado Centro de Desarrollo Comunitario. Como ocurre con los Centros de Bienestar, los Centros de Desarrollo Comunitario también se integran en cada *Kominkan* de Distrito. El director del *Kominkan* se designa como el director del Centro de Desarrollo Comunitario de cada distrito. Varios directores indicaron que fueron conscientes de los problemas de su comunidad y empezaron a pensar en cómo resolver esos problemas y promover el desarrollo comunitario, de acuerdo a una entrevista realizada en agosto de 2014.

Con la propagación del concepto de aprendizaje permanente y de educación permanente desde los ochenta, la educación social en Japón ha sido reconocida en un sentido estricto, concentrándose en actividades de aprendizaje permanente de los individuos. Sin embargo, a través de las actividades de asistencia educativa que se han presentado anteriormente, la educación social en el contexto actual también presenta una fuerte conexión con el bienestar además de con el desarrollo comunitario. También muestra la posibilidad de que la educación social lidie con los problemas de las sociedades modernas. (Lan Xiao)

Conclusión

Conceptos históricos, metodologías, profesiones y prácticas de educación social en Japón han sido objeto de discusión en este texto. En la primera parte, se han presentado los cuatro conceptos históricos, a saber: son educación social como autoeducación, educación social como sustituta de la educación escolar, educación social como la 'socialización de la educación y la escolaridad de la sociedad' y la educación social como la función de desarrollo comunitario. Como referencia, se utilizaron los conceptos de *sozialpädagogik* oriundo de Alemania y *social pedagogik* de los países nórdicos, y se afirma que la educación social debería combinar las funciones de la educación y de la asistencia, y jugar un rol para cultivar la autonomía y realizar el 'bien común' dentro del marco de la comunidad.

In the second part an overview of how the methodologies and techniques of social education were developed from prior to World War II to modern times. The methodologies and techniques included the 'Free University Movement'; Life Writing Movement (*Seikatsu Tsuzurikata Undo*) before World War II; 'Life-Writing Movement (*Seikatsu Kiroku Undo*)' after World War II and Collaborative Learning. These days, the methodologies have been expanded to different fields and forms. However some of them like Life-Writing Movement (*Seikatsu Kiroku Undo*) and Collaborative Learning are still in use in the field of social education, to develop both individual growth and community governance.

In the third part the personnel system and the roles of professions based on the Social Education Act (1949) were introduced. Using the previous discussion points it was shown that modern professions in social education are supposed to not only organize educational activities regarding culture and hobbies, but also provide specialized technical support to raise the ability of the citizens to perform self-governance. After that one of the practices, which combines education, welfare and community governance together in Matsumoto City was introduced. In that case, welfare activities regarding the elderly, children, single mothers, etc. are carried out in *Kominkan*. A new facility named Community Development Center is also set up inside the *Kominkan*, and are expected to further develop the community with the support of the facilities and social education personnel. The practices of *Kominkan* in Matsumoto are considered to be unique within Japan and could give us some ideas about how social education could possibly solve contemporary social problems.

The goal of social education in Japan is to achieve individual self-fulfillment by either systematically organizing formal education and non-formal education, or accumulating non-formal education, and at the same time, contributing to a better society. It also means the realization of a social capital in a community. The realization of a better society and individual self-fulfillment are the social welfare philosophy itself. Although the ways of approaching social education and social welfare are different, it may be said that they share the same philosophy.

En la segunda parte, se ha presentado un resumen acerca de cómo las metodologías y las técnicas de la educación social se han desarrollado históricamente desde antes de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Estas metodologías y técnicas incluyeron el 'Movimiento de la Universidad Libre' (Free University Movement) y el 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Seikatsu Tsuzurikata Undo*, Life Writing Movement) antes de la Segunda Guerra Mundial, y el 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Seikatsu Kiroku Undo*, Life Writing Movement) y el Aprendizaje Colaborativo después de dicha contienda. En la actualidad, las metodologías se han expandido a diferentes campos y formas. Sin embargo, muchas de ellas, como el 'Movimiento de Escritura sobre la Vida' (*Seikatsu Kiroku Undo*, Life Writing Movement) y al Aprendizaje Colaborativo aún pueden encontrarse en el campo de la educación social, para desarrollar tanto el crecimiento individual como el gobierno de la comunidad.

En la tercera parte, se presentan el sistema de personal y las diferentes profesiones incluidas en la Ley de Educación Social de 1949. Utilizando los puntos de discusión previos se muestra que las profesiones actuales en la educación social, además de organizar actividades educativas en relación a cultura u ocio, también proporcionan apoyo técnico especializado para elevar las habilidades de los ciudadanos a la hora de llevar a cabo la autogestión. Más tarde, se implantó en la ciudad de Matsumoto una de las prácticas, que combinaba educación, bienestar y gobierno de la comunidad todo en uno. En ese caso, se llevaron a cabo en los *Kominkan* actividades de bienestar en relación a los ancianos, los niños o las madres solteras entre otros. Un nuevo centro llamado el Centro de Desarrollo Comunitario también fue establecido en los *Kominkan*, y se espera que fomente el desarrollo de la comunidad con el apoyo de personal cualificado en educación social. Las prácticas de los *Kominkan* en la ciudad de Matsumoto se consideran únicas en todo Japón, y pueden darnos una idea de las posibilidades de la educación social a la hora de ofrecer una solución a problemas sociales.

El objetivo de la educación social en Japón es conseguir la realización personal del individuo a través de la organización sistemática tanto de la formación académica oficial como de la extra curricular y de la concentración en la última para contribuir a la mejora de la sociedad. También supone la realización el capital

In recent years, there have been attempts to integrate social education and welfare, and develop structurally-consolidated practices in some communities. Administratively, it is a challenge to bureaucratic sectionalism, and specifically the arrangement of staff who are in charge of its practice. It is possible to create a Social Education Welfare practice in communities by assigning staff who are in charge of social education and staff who are in charge of social welfare. Both of the groups will cooperate and work together. The practice by the cooperation between social education and welfare will lead to the development of community and also the structure of community governance.

In the future, it is necessary of communities to develop with the purpose of realization of a better society through the practices of social welfare and education. The structure of Social Education Welfare based on communities suggests the direction of social education in Japan in the future.

social en la comunidad. La realización de una sociedad mejor y de la realización personal a nivel individual compone la filosofía del bienestar social. Aunque las maneras de abordar la educación social y el bienestar social son diferentes, se puede decir que comparten la misma filosofía.

En los últimos años, se ha intentado integrar la educación social y el bienestar, con el fin de desarrollar unas prácticas consolidadas estructuralmente en algunas comunidades. Administrativamente, es un desafío para el regionalismo burocrático, y el problema está en la disposición de personal a cargo de estas prácticas. Es posible crear una práctica de Asistencia de Educación Social en las comunidades asignando empleados que estén a cargo de la educación social y otros que se ocupen de la asistencia social. Ambos grupos cooperarán y trabajarán juntos, y la práctica llevada a cabo mediante la cooperación entre ambos propiciará el desarrollo de la comunidad y también a la estructura del gobierno de la comunidad.

En el futuro, se busca el desarrollo de las comunidades con el propósito de la realización de una sociedad mejor a través de las prácticas de la asistencia social y de la educación. La estructura de Asistencia de Educación Social inserta a nivel comunitario sugerirá el camino que ha de tomar la educación social en Japón en años venideros.

Notes / Notas

¹ This section is revised based on 'Takeo Matsuda, Social Education and Community Welfare in Japan. Proceedings of International Conference: Social Pedagogy in Europe, Asia and the US. Nov. 26th-27th, 2013. University Mainz, Germany. pp.39-44.' / Esta sección ha sido revisada basándose en 'Takeo Matsuda, Social Education and Community Welfare in Japan. Proceedings of International Conference: Social Pedagogy in Europe, Asia and the US. Nov. 26th-27th, 2013. University Mainz, Germany. Pp.39-44.'

² For details, see Robert D. Putnum (2000) "Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community", Simon & Schuster / Para más detalles, véase Robert D. Putnum (2000) "Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community", Simon & Schuster.

³ Shinano is name of old province of Japan that is now present day Nagano Prefecture. / Shinano es el nombre de una antigua provincia de Japón que corresponde en la actualidad con la prefectura de Nagano.

⁴ See Shinichi Nagashima, 'The Historical Meaning and Limitation of Jiyudaigaku-undo (Free University Movement)', KEIZAI SHIRIN (The Hosei University Economic Review), Vol.74(1-2), 2006, pp.169-201. / Ver Shinichi Nagashima, 'The Historical Meaning and Limitation of Jiyudaigaku-undo (Free University Movement)', KEIZAI SHIRIN (The Hosei University Economic Review), Vol.74 (1-2), 2006, p.169-201.

⁵ For details, see Takako Saruyama, 'Communication and 'Recording' in Tsurumi Kazuko's Seikatsu-kiroku Movement: History of the learning organization 'Seikatsu wo tuzuru kai'', The Japan Society for the Study of Adult and Community Education, Japanese journal of adult and community education, 50(2), 2014, pp.11-20. / Para más detalle ver Takako Saruyama, 'communication and 'Recording' in Tsurumi Kasuko's Seikatsu-kiroku movement: History or the learning organization 'Sekatsu wo tuzuru kai'', The Japan society for the study of Adult and community Education, Japanese journal or adult and community education, 50(2), 2014, pp.11-20.

- ⁶ Section 1, 2, 3 are revised based on ‘Proceedings of International Cooperation: Lifelong Learning & Continuous Education for Sustainable Development. 29th-31st May, 2015. Pushkin Leningrad State University, Russia.’ / Sección 1, 2, 3 han sido revisadas basándonos en ‘Proceedings of International Cooperation: Lifelong Learning Continuous Education for Sustainable Development. 29th-31th May, 2015. Pushkin Leningrad State University, Russia.’
- ⁷ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan, “Basic Act on Education & Social Education Act & Library Act & Museum Act”, 2009. pp.18. / Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón, “Basic Act on Education & Social Education Act & Library At & Museum Act”, 2009. Pp.18.
- ⁸ The Great East Japan Earthquake and accompanying tsunami occurred in 11th March, 2011, and caused 15,854 deaths, 3,089 missing people and a large number of displaced people (as of 28th March, 2012). It also caused major damage to the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant. The release of nuclear materials continues to affect northeastern Japan, especially the Fukushima Area. [online] Available at http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa201201/detail/1322695.htm. [Last accessed 20th October, 2015] / El gran terremoto y posterior tsunami de Japón ocurrido el 11 de marzo de 2011 causó 15.854 muertes, 3.089 desapariciones y un gran número de desplazados. También causó gravísimos daños en la central nuclear de Fukushima, donde fueron liberados materiales nucleares que aún hoy continúan afectando al noreste de Japón, especialmente al área de Fukushima.
- ⁹ Matsue City is located in western Honshu. The city covers an area of 572.99 km² and has a population of around 204,960 (as of 1st September, 2015). [online] Available at <http://www.city.matsue.shimane.jp/index.html>. [Last accessed 20th October, 2015] / La ciudad de Matsue está localizada al oeste de Honshu. La ciudad posee un area de 572.99 km² y una población de alrededor de 204,960 (el 1 de setiembre de 2015)
- ¹⁰ Matsumoto City is located in Nagano Province in central Honshu. The city covers an area of 978.8 km² (as of 1st Oct, 2014) and has a population of around 241,890 (as of 1st October, 2015). [online] Available at <https://www.city.matsumoto.nagano.jp/index.html>. [Last accessed 20th October, 2015] / La ciudad de Matsumoto está localizada en la provincia de Nagato en el centro de Honshu. La ciudad posee un área de 978.8 km² (el 1 de octubre de 2014) y tiene una población de alrededor de 241.890 (1 de octubre de 2015)
- ¹¹ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan, “Basic Act on Education & Social Education Act & Library Act & Museum Act”, 2009. pp.24-25. / Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón, “Basic Act on Education & Social Education Act & Library At & Museum Act”, 2009. Pp.24-25.

REFERENCES / REFERENCIAS

- Kobayashi, S. (2008). *Modern Social Education: Lifelong Learning and Social Education Personnel*. Kurein: Press.
- Kobayashi, S., Kataoka, R., & Hirakawa, K. (Eds.). (2014) *The Introduction to Lifelong Learning*. Eidell: Kenkyusho.
- Matsuda, T. (2004) *Foundation of Social Education in Modern Japan*. Kyushu: University Press.
- Matsuda, T. (2007). Reexamination of Community Values in Social Education: Through Reinterpretation of the Concept of Social Education. *The Japanese Journal of Educational research*. Vol.74, No.4, December, 518-529.
- Matsuda, T. (Ed.). (2015) *Diverse Aspects and Issues of Social Pedagogy: Comparative Study Between Asian and Western Countries*. Daigakuyouiku: Press.
- Matsuda, T. (2014). *Redefinition of Social Education and Community Governance: The possibility of Social Pedagogy*. Fukumura: Press.
- Murata, Y., Yamaguchi, M. (Eds.). (2010). *A Bilingual Text Education in Contemporary Japan –System and Content-*, [s.l.]: Toshindo,
- Nagashima, S. (2006) The Historical Meaning and Limitation of Jiyudaigaku-undo (Free University Movement), *Keizai Shirin (The Hosei University Economic Review)*, Vol. 74 (1 2), 169-201.
- Saruyama, T. (2014). Communication and ‘Recording’ in Tsurumi Kazuko’s Seikatsu-kiroku Movement: History of the learning organization ‘Seikatsu wo tuzuru kai’, *The Japan Society for the Study of Adult and Community Education, Japanese journal of adult and community education*, 50(2), 11-20.
- The Japan Society for the Study of Adult and Community Education (Ed.). (2009) *Building Learning Community: New Profession of Social Education*. Toyokan Press.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Matsuda, T., Kawano, A., & Xiao, L. (2016). Social Education in Japan. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 253-280. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.12

Fecha de recepción del artículo / received date: 9.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 17.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 15.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Takeo Matsuda. Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya, Aichi 464-8601, Japan. Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University E-mail: matsuda.takeo@a.mbox.nagoya-u.ac.jp

Asuka Kawano. Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya, Aichi 464-8601, Japan Graduate School of Education and Human Development Nagoya University E-mail: kawano.asuka@i.mbox.nagoya-u.ac.jp

Lan Xiao. Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya, Aichi 464-8601, Japan Graduate School of Education and Human Development. Nagoya University. E-mail:Lannie.shou@gmail.com.

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Takeo Matsuda. (Ph.D. in Education) is a Professor of the Graduate School of Education and Human Development at Nagoya University, Japan. He completed his undergraduate degree in education, and received his master's degree in the study of education at Nagoya University. He researched as a lecturer in Ryukyu University, an associate professor in Saitama University and a professor in Kyushu University. He earned his Ph.D. in education at Kyushu University, Japan. His main areas of interest are history of social education in Japan, reorganization of social education administration, social pedagogy in Sweden, community education and lifelong learning in Japan.

Asuka Kawano. (Ph.D. in Education), is an Associate Professor of the Graduate School of Education and Human Development at Nagoya University, Japan. She completed her undergraduate degree in jurisprudence, and received her master's degree in the study of education at Fukuoka University. She was a research fellow at the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan in 2006-2008 and conducted many field works on education and local communities in Uzbekistan and Central Asian countries. She earned her Ph.D. in education at Kyushu University, Japan. Her main areas of interest are education in Central Asia, social pedagogy, the international cooperation of adult education, community education and lifelong learning.

Lan Xiao. Is an Assistant Professor of the Graduate School of Education and Human Development at Nagoya University. 2007-2010, Kyushu University. Graduate School of Human Environment Studies, Social Education, Master. 2010-2015, Nagoya University. Graduate School of Education and Human Development, Social Education, Doctor Course. Her main areas of interest are adult education, community education, and educational support for the unemployed in China.

SOCIAL PEDAGOGY IN SOUTH AFRICA: HOLDING THE TENSION BETWEEN ACADEMIA AND ACTIVISM

PEDAGOGÍA SOCIAL EN SUDÁFRICA: MANTENIENDO LA TENSIÓN ENTRE ACADEMIA Y ACTIVISMO

PEDAGOGIA SOCIAL NA ÁFRICA DO SUL: ALCANÇANDO A TENSÃO ENTRE ACADEMIA E ATIVISMO

Astrid Von Kotze

UNIVERSITY OF KWAZULU NATAL (SOUTH AFRICA)

Salma Ismail & Linda Cooper

UNIVERSITY OF CAPE TOWN

ABSTRACT: ‘Social pedagogy’ is not a familiar term in South Africa. Instead, everything to do with education outside or beyond schooling is subsumed under ‘adult education’. Community education or alternatives are generally known as ‘radical’ or ‘popular’ education’ concerned with social, economic and political transformation. Based on the pedagogy of Paulo Freire and participatory development paradigms these are rooted in the mass democratic struggles against apartheid. This paper is based on extensive research by the authors as participant observers and activists, conducted over many years into university-based adult education on the one hand, and praxis outside academic institutions, on the other. The authors have a history of engagement in worker education, and key elements of education in the non-racial trade union movement as one of the most important organised forces of internal political resistance are suggested as informing curricula of university-based adult education.

Since 1994 and the change to democracy, adult education departments in universities have increasingly been eroded or disappeared as separate departments or programmes. Like elsewhere in the north, we have witnessed the undermining and increased professionalization and institutionalization of adult education across contexts – and with it a marked reduction in radical outlook and purpose. However, the methodological approach has remained committed to participation and dialogue, and, with the waning of community-based students who bring with them extensive experience from the field, there is a consistent emphasis on other, practice-based knowledges through guest educators, and by sending students to design and conduct research and small interventions, at community level.

Popular education outside the university takes numerous forms, and as an 18-month research project has shown, there are still many initiatives that target members of working class communities who have no other access to education. Much of this work is based on a ‘pedagogy of contingency’ in that it responds di-

rectly to local needs and concerns. However, not all of the popular education practices continue the tradition of radical, conscientising education. We describe three tensions or contradictions experienced by educators concerned with transformation; firstly, the tension between participation as a principle or a technique; secondly, the tension between individual or collective change; thirdly, the tension between working 'bottom-up' or 'top-down' in designing curricula and asking 'Who leads, and who follows?' in attempts to work democratically. We conclude that constraints and demands informed by neoliberal politics have made the work of activist academics and academic activists increasingly difficult. The paper concludes by suggesting that building global solidarity amongst adult educators who have carried their struggles from the past into the future, and younger educators who create new forms of radical pedagogy forward, are important ways of keeping social justice agendas and practices alive.

KEYWORDS: Adult and popular education; activism; academics, social justice; social transformation

RESUMEN: La Pedagogía Social no es un término común en Sudáfrica. En su lugar, todo cuanto hace referencia a la educación que quede fuera o más allá de la escolaridad se integra en la enseñanza de adultos. La educación de la comunidad u otras alternativas son conocidas generalmente como educación radical o popular, y se ocupa de la transformación social, económica o política. Según la pedagogía de Paulo Freire y paradigmas de desarrollo participativo, esta pedagogía hunde sus raíces en la lucha democrática de masas contra el apartheid. Este artículo se basa en una extensa investigación realizada por los autores como observadores participantes y activistas, llevada a cabo durante varios años en la educación de adultos con base universitaria por una parte, y en la praxis fuera del ámbito académico por la otra. Los autores han estado comprometidos con la educación obrera, y los elementos esenciales de la educación en el movimiento sindicalista anti-racista, considerado como una de las fuerzas organizadas de resistencia política interna más importantes, son sugeridos como planes de estudio de la educación de adultos con base universitaria.

Desde 1994 y el cambio hacia la democracia, los departamentos de educación para adultos en las universidades se han visto cada vez más mermados o directamente han desaparecido en otros departamentos o programas diferentes. Como en cualquier otro lugar en el norte, nosotros hemos sido testigos de una extenuante e incrementada profesionalización e institucionalización de la educación de adultos independientemente del contexto -y, con ello, de una notable reducción en punto de vista y propósito. Sin embargo, el enfoque metodológico ha permanecido comprometido con la participación y el diálogo, y, con la disminución de estudiantes localizados a nivel comunitario que aporten amplia experiencia obtenida en el terreno. Por ese motivo existe un continuo énfasis en otros conocimientos basados en la práctica a través de educadores invitados, y en enviar estudiantes a diseñar y realizar investigaciones y pequeñas intervenciones a nivel comunitario.

La educación popular fuera de la universidad presenta numerosas formas, y como un proyecto de investigación de 18 meses de duración ha mostrado, aún hay muchas iniciativas cuyo objetivo son miembros de comunidades de clase trabajadora que no tienen ningún otro acceso a la educación. Gran parte de este trabajo se basa en una 'pedagogía de la contingencia' que responde directamente a las necesidades y problemas locales. Sin embargo, no todas las prácticas de educación popular continúan la tradición de una educación radical y de concienciación. Describimos tres tensiones o contradicciones experimentadas por educadores preocupados por la transformación; en primer lugar, la tensión entre la participación como principio o como técnica; en segundo lugar, la tensión entre el cambio individual o colectivo; en tercer lugar, la tensión entre trabajar de arriba abajo o en sentido contrario a la hora de diseñar planes de estudio y preguntarnos '¿Quién lidera, y quién sigue?' en un intento de trabajar democráticamente. Concluimos que las limitaciones y las exigencias de los políticos neoliberales han hecho el trabajo de los académicos activistas y de los activistas académicos cada vez más difícil. El artículo concluye sugiriendo que construir la solidaridad mundial entre educadores de adultos que han transmitido sus luchas desde el pasado hasta el futuro,

y educadores más jóvenes que crean nuevas formas de pedagogía radical, es una manera importante de mantener vivas las agendas y prácticas de la justicia social.

PALABRAS CLAVE: Educación popular y de adultos; activismo; académicos; justicia social; transformación social.

RESUMO: “Pedagogia social” não é um termo familiar na África do Sul. Em vez disso, tudo que tem a ver com educação fora ou além da escolaridade está subsumida na “educação de adultos”. Educação comunitária ou alternativa são geralmente conhecidas como educação ‘radical’ ou ‘popular’ interessada com a transformação social, econômica e política. Com base na Pedagogia de Paulo Freire e paradigmas de desenvolvimento participativo, estão enraizadas nas lutas democráticas de massa contra o apartheid. Este artigo é baseado em extensa pesquisa pelos autores como observadores participantes e ativistas, realizada ao longo de muitos anos em educação de adultos de base universitária, por um lado, e na práxis fora de instituições acadêmicas, por outro. Os autores têm uma história de envolvimento com a educação do trabalhador e elementos-chave da educação no movimento sindical não-racial como uma das forças organizadas mais importantes de resistência política interna são sugeridos como informando currículos da educação de adultos universitária.

Desde 1994, mudança para a democracia, os departamentos de educação de adultos nas universidades cada vez mais têm sido erodidos e desapareceram como departamentos ou programas separados. Como em outros lugares no Norte, temos assistido o aumento da profissionalização e institucionalização da Pedagogia Social em vários contextos - e com ela uma redução acentuada na perspectiva e propósito radical. No entanto, a abordagem metodológica permaneceu comprometida com a participação e o diálogo, e, com a diminuição de estudantes enraizados em comunidades que trazem consigo uma vasta experiência no campo, há uma consistente ênfase sobre outros conhecimentos baseados em práticas através de educadores de hóspedes, enviando os alunos a projetarem e realizarem investigações e pequenas intervenções a nível comunitário.

A educação popular fora da universidade assume inúmeras formas e, como um projeto de investigação de 18 meses mostrou, ainda existem muitas iniciativas que têm como alvo os membros das comunidades da classe trabalhadora que não possuem outro acesso à educação. Muito desse trabalho é baseado em uma “pedagogia de contingência” a medida que responde diretamente às necessidades e interesses locais. No entanto, nem todas as práticas de educação popular continuam a tradição radical de educação conscientizadora. Nós introduzimos três tensões que descrevem as contradições para educadores preocupados com a transformação; em primeiro lugar, as tensões entre a participação como princípio ou a uma técnica; em segundo lugar, a tensão entre a mudança individual ou coletiva; em terceiro lugar, a tensão entre o trabalho “bottom-up” ou “top-down” na concepção de currículos e perguntando “quem lidera e quem segue” na tentativa de trabalhar democraticamente. Concluimos que as restrições e exigências informados por políticas neoliberais fizeram o trabalho de ativistas acadêmicos e acadêmicos ativistas cada vez mais difícil. O artigo conclui sugerindo que a construção de uma solidariedade global entre os educadores de adultos que tem carregado suas lutas do passado para o futuro e os jovens que criam novas formas de pedagogia radical para a frente, é uma forma importante de manter vivas agendas e práticas de justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular e de adultos; ativismo; académicos; justiça social; transformação social.

1. Introduction

Some time ago Thuli, a former participant in a popular education programme who works in a Khayelitsha-based education organization in South Africa, greeted us excitedly. Thuli is working as an organizer; she earns a small stipend for running workshops around the campaigns of her organization and she wanted to tell us that she is loving the adult education course she has enrolled in at the University of Cape Town. They were studying Freire, she said, and now so much of popular education and also her own work were making more sense: 'We are talking about the principles underlying our practice!' she explained, and this allowed her to better understand why a radical approach to education was so important.

In a nutshell, Thuli's experience reflects the essence of adult education in South Africa: this heady and emotional mix of theory and practice, of bottom-up work in the field, with study at university. Her experience also reflects that of the many students and the authors of this article, involved in both popular and university-based adult education. Like her, they enter adult education studies in the hope for some theory to underpin and explain experimentation in action, they enjoy opportunities for reflection on how to work productively with adults who have a wealth of knowledge and skills related to daily survival in a hostile world, but often limited formal education.

Smith (2009) has commented that '[t]here is a marked shortage of English-language explorations of social pedagogy and animation'. Hämäläinen (2012:3) concurs: 'the concept of social pedagogy is largely a semantic mess and the theoretical self-conception of social pedagogy is incoherent', and, further, that there is no significant theoretical tradition based on the concept of social pedagogy in the English-speaking countries' (ibid:6). 'Social pedagogy' is not a familiar term in South Africa: pedagogy is generally associated with schooling and children's education and not a subject offered in the (applied) social sciences. There is no qualification for social or youth workers that includes 'social pedagogy', and education is not generally part of social science studies. Instead, everything to do with education outside or beyond schooling is subsumed under 'adult edu-

1. Introducción

Hace algún tiempo Thuli, una antigua participante en un programa de educación popular que trabaja en una organización educativa localizada en Khayelitsha en Sudáfrica, nos daba la bienvenida con entusiasmo. Thuli trabaja como organizadora; gana un pequeño salario por dirigir talleres en las campañas de su organización y quería contarnos que le encanta el curso de educación para adultos al que se ha inscrito en la Universidad de Ciudad del Cabo. Estaban estudiando a Freire, nos dijo, y ahora gran parte de la educación popular y de su propio trabajo está cobrando aún más sentido: '¡Estamos hablando de los principios subyacentes a nuestra práctica!' explicaba, y eso le permitía comprender mejor por qué un enfoque radical en la educación era tan importante.

Resumiendo, la experiencia de Thuli refleja la esencia de la educación para adultos en Sudáfrica: esta estimulante y emotiva mezcla de teoría y práctica, de trabajo 'de abajo hacia arriba' sobre el terreno, con estudios en la universidad. Su experiencia también refleja la de muchos estudiantes y autores de este artículo, involucrados tanto en la educación popular como en la educación de adultos enmarcada en el ámbito universitario. Como ella, ellos ingresaron en estudios de educación para adultos con la esperanza de que alguna teoría apoyara y explicara la experimentación en la acción, disfrutaron de oportunidades para la reflexión sobre cómo trabajar productivamente con adultos que tienen una riqueza de conocimiento y habilidades relacionadas con la supervivencia a diario en un mundo hostil, pero a menudo tienen una educación formal limitada.

Smith (2009) ha comentado que 'hay una señalada escasez de exploraciones en lengua inglesa de pedagogía social y animación'. Hämäläinen (2012:3) está de acuerdo: 'el concepto de pedagogía social es en gran medida un embrollo semántico y la autoconcepción teórica de la pedagogía social es incoherente', y, lo que es más, no hay una tradición teórica significativa basada en el concepto de pedagogía social en los países de habla inglesa (ibid:6). 'Pedagogía social' no es un término común en Sudáfrica: la pedagogía se asocia generalmente con la escolaridad y la educación de los niños y no es una materia ofrecida en las ciencias sociales (aplicadas). No hay cualificación para asistentes sociales o mediadores juveniles que incluya

cation', a discipline that has always struggled with a marginal status and limited resource allocation and recognition within higher education studies.

Hämäläinen (2012:5) has identified two developmental lines of social pedagogical thought: 'On the one hand, social pedagogy deals with the problem of social exclusion by aiming to improve social inclusion and the welfare of those who are at risk of becoming excluded. On the other hand, social pedagogy aims to contribute to active citizenship in terms of citizenship education'. Both these lines of thought exist strongly in the South African tradition of adult education. In the following, we will therefore use the term adult education to denote 'social pedagogy'.

Adult education in South Africa – both as a university discipline and field of practice – has always been deeply contextualized within the tensions arising from massive social, economic and political inequalities, in evidence in housing and transport, employment and work opportunities, in access to nutrition and health care, education and political representation. This means community or adult education work often happens in very poor communities under taxing conditions, with people whose daily lives are punctuated by violence and abuse, oppression and exploitation – but also by hope and humour, positive energy and optimism.

Community education or alternatives that place value on collectivity, the formation of democratic communities and notions of humanizing are not generally known as 'social pedagogy' but rather as 'radical' or 'popular' education', and the pedagogues involved are less concerned with 'social welfare' than with social transformation. Lorenz (1994:93) has asked whether social pedagogy is 'essentially the embodiment of dominant societal interests' or whether it is 'the critical conscience of pedagogy, the thorn in the flesh of official agenda, an emancipatory programme (...) geared towards the transformation of society?' In anti-apartheid South Africa, it was the latter, and this orientation continues. Here, we will use the terms 'adult education' and 'social pedagogy' interchangeably to denote education with a social justice orientation.

In this article we focus on the radical tradition of adult education. The article is in four parts: Firstly, we outline the origin of adult education departments,

la pedagogía social, y la educación no es generalmente una parte de los estudios de ciencias sociales. En su lugar, todo cuanto hace referencia a la educación que quede fuera o más allá de la escolaridad se integra en la 'enseñanza de adultos', una disciplina que siempre ha luchado contra una asignación de estatus marginal y de recursos limitados y por un reconocimiento dentro de los estudios de educación superior.

Hämäläinen (2012:5) ha identificado dos líneas de desarrollo de pensamiento pedagógico social: 'Por una parte, la pedagogía social lidia con el problema de la marginación social buscando mejorar la inclusión social y el bienestar de aquellos que están en riesgo de exclusión. Por otro lado, la pedagogía social pretende contribuir a una activa ciudadanía en clave de educación cívica'. Ambas líneas de pensamiento existen poderosamente en la tradición sudafricana de educación de adultos. A partir de ahora, utilizaremos por lo tanto el término educación de adultos para indicar pedagogía social.

La educación de adultos en Sudáfrica –ya sea como disciplina universitaria o como campo de práctica– ha estado siempre profundamente contextualizada dentro de las tensiones nacidas de las masivas desigualdades sociales, económicas y políticas, en viviendas y transporte, empleo y oportunidades de trabajo, en el acceso a la nutrición y a la asistencia médica, en la educación o en la representación política. Esto significa que el trabajo de la educación comunitaria o de adultos a menudo ocurre en comunidades muy pobres en arduas condiciones, con gente cuyas vidas están marcadas a diario por la violencia o los abusos, por la opresión y la explotación – pero también por la esperanza y el humor, la energía positiva y el optimismo.

La educación de la comunidad u otras alternativas que valoran la colectividad, la formación de comunidades democráticas y las nociones sobre humanidad no son generalmente conocidas como pedagogía social sino como educación radical o popular, y los pedagogos involucrados están menos interesados en asistencia social que en transformación social. Lorenz (1994:93) ha preguntado si la pedagogía social es 'esencialmente la personificación de los intereses sociales dominantes' o si es la 'conciencia crítica de la pedagogía, la espina clavada de la agenda oficial, un programa emancipador (...) orientado hacia la transformación de la sociedad'.

the intellectual influences that shaped the creation of curricula and the clear social-justice purpose that informed them.

Secondly, we illustrate this brief historical overview with a description of traditions of worker education as one of the longest strands of adult education.

Third, we consider how the orientation of university adult education changed after 1994 and briefly allude to the erosion and closure of adult education programmes.

Lastly, we reflect on current practices of adult education and ways in which formal academic-based adult education is informed by knowledge from the field through research or small project-based interventions, on the one hand, and activist adult education such as popular and worker education that takes place in spaces between university and civil society and that aims to directly strengthen citizen-participants' ability to affect change, on the other.

This article is based on research carried out by the authors over the last few years and reflections of their collective experiences in the field. The research also draws on similar studies across the globe.

2. The origins of radical adult education in the struggle against apartheid

Within the context of the South African liberation struggle there are long traditions of radical education - partially a legacy of British influences (Williams, 1977), of looking towards Latin-American and Cuban examples (Sandinista literacy), and of Black Consciousness and the writings of Paulo Freire (1973;1983) smuggled into the country in the seven-

En la Sudáfrica anti-apartheid, ocurría la última, y esta orientación aún continúa. Aquí, utilizaremos el término 'educación de adultos' y 'pedagogía social' indistintamente para referirnos a la educación con una orientación hacia la justicia social.

En este artículo, nos centramos en la tradición radical de educación de adultos. El artículo presenta cuatro apartados: primero, destacamos el origen de los departamentos de educación de adultos, las influencias intelectuales que moldearon la creación de los planes de estudio y del claro propósito de justicia social que los conforma.

En segundo lugar, ilustramos una breve visión de conjunto histórica con una descripción de las tradiciones de la educación obrera como una de las facetas más importantes de la educación de adultos.

En tercer lugar, consideramos cómo la orientación de la educación de adultos universitaria cambió después de 1994 y aludiremos brevemente al desgaste y cierre de los programas de educación de adultos.

Por último, reflexionaremos sobre las prácticas actuales de la educación de adultos y maneras en las que la educación de adultos dentro del sistema educativo oficial viene dada por el conocimiento obtenido en el terreno a través de investigaciones o intervenciones basadas en pequeños proyectos, por un lado, y en la educación activista de adultos tal como la educación popular y obrera que tiene lugar en espacios entre la universidad y la sociedad civil y que busca directamente fortalecer la capacidad de los ciudadanos-participantes para afectar cambio, por otro.

Este artículo se basa en una investigación llevada a cabo por los autores en los últimos años y en reflexiones de sus experiencias de campo colectivas. El estudio también recurre a estudios similares de todo el mundo.

2. Los orígenes de la educación radical de adultos en la lucha contra el apartheid

Dentro del contexto de la lucha por la liberación de Sudáfrica hay largas tradiciones de educación radical -parcialmente un legado de las influencias británicas (Williams, 1977), de mirar hacia los ejemplos de Latinoamérica y Cuba (alfabetización sandinista), y del Movimiento de la Conciencia Negra y los escritos de Paulo Freire (1973;1983) introduci-

ties. Starting with political education in night schools in the early twentieth century (Bird, 1980), and in calls for People's Education in the seventies and eighties, the mass democratic movement witnessed a mushrooming of alternative education (Aitchison, 2003). Marxist reading groups sprouted and engaged critically with the texts of Fanon, Ngugi Wa'thiongo (whose 'Decolonising the mind' in 1981 was an important challenge to western discourses that were often uncritically accepted). All this strongly influenced the education and cultural work.

Freire was central to many discussions: the 'Pedagogy of the Oppressed' resonated and was taken up, in particular the idea of learning democracy by doing it, of dialogue between subjects rather than depositing information into the heads of learners as objects, and of inclusion of other knowledges influenced by feminist education (Thompson, 2000) and the re-discovery of indigenous knowledge systems. The critique of modernism in development (Rodney, 1981) on the one hand, and the need to bring in excluded and silenced voices – those of the multiply oppressed – on the other, gave rise to the invention and development of a host of research and teaching tools. Participatory Rural Appraisal (Chambers, 1983) was a methodology developed largely in the global south and development and education practitioners experimented with alternative approaches until they could stand up to any critique that challenged them as not being 'scientific' enough (see for example Participatory Research in Asia, <http://www.pria.net>).

The mix of research and education in which the educator/researcher was a facilitator of others' voices and perspectives is critical to understanding adult education in South Africa. Pedagogues had to build relationships of respect and trust, and construct a new sense of equality amongst learners and teachers and their respective knowledges. The result was an education firmly committed to radical change and transformation, beyond the notion of altered 'meaning frameworks' (Mezirow, 1991) and towards collective action for social justice.

dos de contrabando en el país. Partiendo de una educación política en escuelas nocturnas a principios del siglo XX (Bird, 1980) y de la demanda de una educación para la población en los setenta y ochenta, el movimiento de masas democrático fue testigo de un crecimiento vertiginoso de la educación alternativa (Aitchison, 2003). Grupos de lectura marxista brotaron y se comprometieron críticamente con textos de Fanon o Ngugi Wa'thiongo (cuyo libro 'Decolonising the mind' de 1981 fue un importante desafío al discurso occidental que era aceptado a menudo sin sentido crítico). Todo esto influyó fuertemente la educación y la labor cultural.

Freire era fundamental en muchos debates: su 'Pedagogía del oprimido' tuvo mucho éxito y fue ampliamente aceptada, en particular la idea de aprender la democracia llevándola a cabo, de diálogo entre sujetos más que de depósito de información en las cabezas de los estudiantes como objetos, y de inclusión de otros conocimientos influenciados por la educación feminista (Thompson, 2000) y el redescubrimiento de sistemas de conocimiento indígena. La crítica del modernismo en desarrollo (Rodney, 1981) por una parte, y la necesidad de sacar a la luz voces acalladas y excluidas –las de los oprimidos– por otra, dio origen a la invención y el desarrollo de una horda de herramientas educativas y de investigación. La Evaluación Rural Participativa (Chambers, 1983) fue una metodología desarrollada en gran medida al sur del globo y profesionales del desarrollo y de la educación experimentaron con enfoques alternativos hasta que pudieron plantarle cara a cualquier crítica que los desafiara por no ser suficientemente 'científicos' (ver por ejemplo la Evaluación Rural Participativa en Asia, <http://www.pria.net>).

La mezcla de investigación y educación en la que el investigador o educador es un facilitador de las voces y perspectivas de otros es fundamental a la hora de entender la educación de adultos en Sudáfrica. Los pedagogos tuvieron que construir relaciones de respeto y confianza, y crear un nuevo sentido de la igualdad entre estudiantes y profesores y sus respectivos conocimientos. El resultado fue una educación firmemente comprometida con el cambio radical y la transformación, más allá de la noción de 'esquema de significado' (Mezirow, 1991) hacia la acción colectiva por la justicia social.

3. The influence of Workers' Education on adult education

The authors' engagement with adult education was rooted in early support for worker education initiatives in the eighties and nineties: one of us worked with union members in workers' theatre and culture; one worked in a labour-oriented NGO which produced booklets for a worker readership on struggles of workers internationally; and two of the authors were involved in Freirean, worker literacy programmes. Our early experiences in this work helped to shape our understandings of what education could and should be – collective, democratic and transformative – as well as a set of approaches and methodologies that take as their starting point the everyday experiences of working class people, and that promote spaces for them to debate and determine their own futures.

During the height of the struggles against apartheid in the 1980s, the non-racial trade union movement was one of the most important organised forces of internal political resistance, and workers played an intellectual and political leadership role within working class communities and more widely. Trade union education at the time reflected the militant mood and radical political consciousness of workers; in-house courses dealt with political education, labour history, labour law, political economy and international trade unionism (Cooper, Andrew, Grossman & Vally, 2002a). This was a period of intellectual revival which also generated in workers a 'hunger' for new knowledge; a wide range of literature emerged aimed at a worker readership, including trade union newspapers, pamphlets and calendars, as well as a range of booklets celebrating or commemorating working class experience.

Education did not only take place in seminars or through books, however. There also emerged a vibrant working class cultural movement: through music, workers theatre, choirs and the adaptation of historic, cultural forms such as praise poems, ordinary trade union members gave expression to their experiences of exploitation and oppression, and reached out to a wide range of unorganised workers and working class communities (von Kotze, 1984; Sitas, 1986). As noted by one of the trade union educators at the time:

3. La influencia de la educación obrera en la educación de adultos

El compromiso de los autores con la educación de adultos hundía sus raíces en un previo apoyo a iniciativas de educación obrera en los ochenta y noventa: uno de nosotros trabajó con miembros sindicales en teatro y cultura; otro trabajó en una ONG con orientación laboral que producía folletos para lectores obreros sobre luchas de trabajadores en otros países; y dos de los autores estaban involucrados con programas de alfabetización de trabajadores inspirados en Freire. Nuestras primeras experiencias en este trabajo nos ayudaron a dar forma a nuestro conocimiento sobre lo que la educación podría y debería ser –colectiva, democrática y transformadora– además de una serie de enfoques y metodologías que toman como punto de partida las experiencias diarias de la clase trabajadora, y que promovía espacios para debatir y determinar su futuro.

Durante el punto álgido de las luchas contra el apartheid en los años ochenta, el movimiento sindicalista antirracista fue una de las fuerzas organizadas de resistencia política interna más importantes, y los obreros jugaron un papel de liderazgo político e intelectual en las comunidades de clase trabajadora y también en un ámbito más amplio. La educación sindical en aquel momento reflejaba el espíritu militante y la conciencia política radical de los trabajadores; los cursos internos se ocupaban de la educación política, historia del trabajo, derecho laboral, economía política y el sindicalismo internacional (Cooper, Andrew, Grossman & Vally, 2002a). Este fue un periodo de renovación intelectual que también generó en los obreros un 'hambre' de conocimiento; emergió una amplia gama de literatura dirigida a la clase obrera, incluyendo periódicos sindicalistas, panfletos y almanaques, además de una gran variedad de folletos que celebraban o conmemoraban la experiencia de la clase trabajadora.

Sin embargo, la educación no tuvo lugar únicamente en seminarios o a través de libros. También surgió un dinámico movimiento cultural en la clase trabajadora: a través de la música, del teatro de trabajadores, de los coros o de la adaptación de formas culturales o históricas tales como poemas de alabanzas, los miembros de los sindicatos dieron expresión a sus experiencias de explotación y opresión, y esas iniciativas alcanzaron a un gran número de trabaja-

....education cannot and must not be separated from organisation ... education can take place anywhere, at any time ... Any meeting, any strike, any wage negotiation, and any lunch break can be used as places where education takes place (quoted in Baskin, 1991: 244).

In union meetings, local experience was subjected to critical reflection in the light of information brought from outside workers' immediate experience in order for them to 'see the bigger picture'. Strikes functioned as particularly condensed forms of learning - not only of a practical but also theoretical nature: they presented the opportunity for union members to learn about and articulate their understanding of how social power is exercised and how they are located in relationship to key nodes of power (Cooper, 2005, Chapters 5 & 6).

There was a distinct ideological orientation to workers education at this time:

- Education was closely linked to organisation: the union itself was seen as a 'school for workers', using 'struggle knowledge' (Choudry, 2014:253) where experiences of organising, meeting, planning, strategising and taking decisions collectively were regarded as deeply educational.
- Primary emphasis was placed on knowledge being socially *useful* (Johnson, 1988)¹ in particular, in the building and consolidation of the organisation.
- Education was seen as taking place 'anywhere, anytime'. It took not only organised forms such as seminars or workshops but also took place informally - through meetings, rallies and 'siyalala's' ('sleep-overs') - where workers debated their political future deep into the night, as well as through the day-to-day struggles of workers, including strikes.
- Workers education at this time saw itself as playing a vital role in building democratic participation, and emphasised the importance of workers controlling their own education.
- Workers education was based on respect for workers' knowledge and skills: its aim was to give voice to the experiences of workers.

Workers education saw education as political: it promoted a black, working class view of the world and an ideological commitment to the radical trans-

dores desorganizados y comunidades de clase obrera. (von Kotze, 1984; Sitas, 1986). Como apuntaba uno de los educadores sindicalistas del momento:

...la educación no puede ni debe separarse de la organización... la educación puede tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento... Cualquier reunión, cualquier huelga, cualquier negociación salarial, o cualquier descanso para comer puede utilizarse como lugar en el que la educación tenga lugar (Baskin, 1991;244).

En las reuniones de los sindicatos, la experiencia local era sometida a una reflexión crítica a la luz de la información brindada por la cercana experiencia de sus mismos trabajadores para tener una mayor amplitud de miras. Las huelgas funcionaban como formas de aprendizaje particularmente concentradas - tanto de naturaleza práctica como teórica, pues representaban para los miembros del sindicato una oportunidad para aprender y articular su conocimiento acerca de cómo podía usarse el poder social y cómo ellos se localizaban en relación a puntos clave de poder (Cooper, 2005, capítulos 5 & 6).

- Existía una orientación ideológica diferente de la educación obrera en la época:
- La educación estaba fuertemente vinculada con la organización: el sindicato en sí mismo estaba visto como una 'escuela de trabajadores', que usaba el 'conocimiento de la lucha' (Choudry, 2014:253) donde las experiencias de la organización, reunión, planificación, estrategias y toma de decisiones colectiva se consideraban profundamente instructivas.
- El acento primordial se colocaba en el conocimiento que era socialmente útil (Johnson, 1988) en particular, en la construcción y consolidación de la organización.
- La educación se consideraba que podía tener lugar en cualquier sitio y en cualquier momento. No se trataba sólo de formas organizadas como seminarios o talleres sino también de otras más informales -a través de reuniones, mitines y 'siyalalas' (sesiones nocturnas) - donde los trabajadores debatían su futuro político hasta altas horas de la noche, además de durante el día como las luchas de trabajadores cotidianas, incluyendo huelgas.

La educación de los trabajadores en aquel momento consideraba que tenía un papel vital en la cons-

formation of South African society towards a socialist future (Cooper et al, 2002).

4. University-based adult education

It is in this climate that a particular form of adult education was created and thrived in formal spaces within South African higher education institutions in the eighties and early nineties. Programmes were developed to support political and community activists who had had no or little previous access to higher education. These programmes were self-consciously aligned with radical social change and addressed students primarily as part of collectives. Some adult education departments were 'sites of struggle' where academics took on responsibility as public intellectuals within the larger anti-apartheid movement, using the relatively autonomous spaces within the university to invite workers and political activists to attend classes, organize events and workshops, and draw on resources that facilitated their work (von Kotze, 1998).

Activism and adult education work within the academy were not mutually exclusive as both targeted change: change in the relations between participants in the education encounter, change in the process of knowledge generation (constructed in everyday struggles rather than transmitted by 'experts'), and engagement in purposive alliance-building and advocacy work. As both academics and as activists, the authors worked to support the formation and maintenance of civil society associations, echoing Newman's (2013:14) claim that,

Good non-credit adult education (...) classes are exemplars of civil society associations. They are egalitarian, voluntary groupings of people who collaborate in pursuit of common interests. Freed from competition, we can trust each other.

trucción de la participación democrática, y enfatizaba en la importancia de que los trabajadores controlasen su propia educación.

La educación de los trabajadores se basaba en el respeto al conocimiento y las habilidades de los trabajadores: su objetivo era dar voz a las experiencias de los obreros.

La educación de los trabajadores vio la educación como política: promovía la visión del mundo de la clase trabajadora negra y un compromiso ideológico con la transformación radical de la sociedad sudafricana hacia un futuro socialista (Cooper et al, 2002).

4. Educación para adultos en el ámbito universitario

En este clima es donde una forma particular de educación de adultos fue creada y desarrollada en espacios formales dentro de las instituciones de educación superior sudafricanas en los ochenta y principios de los noventa. Surgieron programas para apoyar activistas políticos y comunitarios que habían tenido poco o ningún acceso previo a la educación superior. Estos programas estaban de acuerdo con el cambio social radical y estaban dirigidos fundamentalmente a estudiantes como parte de colectivos. Algunos departamentos de educación de adultos eran 'sitios de lucha' donde los académicos asumían la responsabilidad como intelectuales públicos dentro de un movimiento anti apartheid más grande, y utilizaban los espacios relativamente autónomos de la universidad para invitar a trabajadores y a activistas políticos para asistir a clase, organizar eventos y talleres, y valerse de recursos que facilitarían su trabajo (von Kotze, 1998).

El activismo y el trabajo de la educación para adultos dentro del ámbito académico no eran exclusivos el uno del otro puesto que el objetivo de ambos era el cambio: cambio en las relaciones entre participantes en el encuentro educativo, cambio en el proceso de generación de ideas (construido a partir de la lucha diaria en lugar de transmitido por 'expertos'), y compromiso en la creación de alianzas y trabajo de apoyo. Tanto como por ser académicos como por ser activistas, los autores trabajaron para apoyar la formación y el mantenimiento de asociaciones de la sociedad civil, haciendo eco de la declaración de Newman (2013:14):

University spaces allowed for open dialogue and critical examination of issues such as racism, sexism, inequality, wealth and poverty, capitalism and the class and other social divisions that kept solidarity at bay.

5. Weakening of radical adult education post 1994

Since the transition to democracy in 1994, however, radical approaches to education have undergone significant changes. The labour movement and other mass-based organizations (such as the SA Communist Party, youth and women's organizations) entered an alliance with the African National Congress (ANC) government. Despite this popular alliance, the government's neo-liberal economic policies have hit the poor and working classes extremely hard, and have led to growing unemployment and deeper exploitation. The old racially defined inequalities in South Africa are growing, and we are now one of the most unequal countries in the world. This is shown by the latest Gini-coefficient which measures income inequality between countries and the gap between the rich and poor within countries, where South Africa's scores 0.65 and Denmark scores 0.269 (<http://worldbank.org/indicator/slpoj.gini>).

Between 1994 and 2000, under the new, legitimate government, a new adult education policy was formulated which aligned itself to shifts in the global economy which linked education to market outcomes. Included in the new policy was an emphasis on training, lifelong learning through flexible, modular learning, and growing formalization and professionalization of adult educators who were promised an upward career trajectory. New, national education and training policies put in place a National Qualification Framework which foregrounds institutionalization and formal accreditation; there have been growing pressures to focus on human resource development rather than critical citizenship education, and on developing vocational / technical skills in the interests of making South African more competitive in the global capital-

Buenas clases sin créditos de educación de adultos son ejemplos de asociación de sociedad civil. Son grupos voluntarios e igualitarios de gente que colabora en la búsqueda de intereses comunes. Liberados de la competición, podemos confiar unos en otros.

El espacio universitario permitió el diálogo abierto y el análisis crítico de asuntos como el racismo, el sexismo, la desigualdad, la riqueza y la pobreza, el capitalismo y las clases y otras divisiones sociales que mantienen la solidaridad a raya.

5. Debilitamiento de la educación de adultos radical posterior a 1994

Desde la transición a la democracia en 1994, sin embargo, acercamientos radicales a la educación han experimentado cambios significativos. El movimiento obrero y otras organizaciones de masas (tales como el Partido Comunista Sudafricano, u organizaciones de jóvenes y mujeres) establecieron alianzas con el gobierno del Congreso Nacional Africano. A pesar de esta alianza popular, las políticas económicas neoliberales del gobierno han asolado las clases pobres y trabajadoras duramente, y han conducido a un desempleo creciente y a una explotación más profunda. Las antiguas desigualdades raciales en Sudáfrica están aumentando, y somos hoy día uno de los países más desiguales del mundo. De ello tenemos prueba en el coeficiente de Gini que mide la desigualdad de ingresos entre países y la diferencia entre ricos y pobres dentro de los países, en la que la puntuación de Sudáfrica es de 0.65 y la de Dinamarca 0.269 (<http://worldbank.org/indicator/slpoj.gini>).

Entre los años 1994 y 2000, bajo el nuevo y legítimo gobierno, se formuló una nueva política de educación de adultos acorde con ciertas corrientes de economía global que relacionaban la educación con los resultados del mercado. Esta nueva política hacía hincapié en la educación permanente a través de un programa de aprendizaje flexible y modular y una nueva formalización y profesionalización de educadores de adultos a quienes se les prometía una trayectoria profesional ascendente. La nueva educación nacional y sus políticas de formación pusieron en práctica un Marco Nacional de Cualificaciones que da importancia a la institucionalización y a la acreditación oficial; ha habido presiones crecientes para que primara el desarrollo de los recursos humanos en lugar

ist market, rather than critical thinking and analytical skills. In recent years, cost-benefit calculations have replaced the basic tenet of education: that it is a fundamental human right (von Kotze, 2005).

For many South Africans, these policies of life-long learning and 'vertical and horizontal mobility' had initially spoken to their 'faith and optimism in education to transform lives and bring about social and economic prosperity' (Barr, 1999:8). However the optimism was short lived as resource allocation (both financial and in staffing) for adult education was minimal in tertiary institutions, in night schools and in communities (in the early 2000s, only 1% of the education budget was allocated to adult education - (Aitchison, 2003)).

There has been a decline in the participatory, democratic culture of mass-based organizations such as trade unions and community-based organizations and a growing ethos of individualism and individual upward mobility. All this has led to a significant change and/or weakening of radical education traditions, as outlined below. This has been exacerbated by the underfunding and insecure nature of employment in the development and social movement sector due to donor funding being shifted away from NGOs to government, and the recent global crises which have impacted on overseas funding to both government and to NGOs (Ismail, 2012).

Increasingly, the constraints imposed by credentializing and market-oriented education create tensions and contradictions in enacting radical education within the academy. Since 1994, adult education departments in universities have increasingly been eroded and in many cases, disappeared as separate departments or programmes. Like elsewhere in the north we have witnessed the undermining and increasing professionalization and institutionalization of adult education across contexts (adapted from Choudry, 2014:273).

Within universities, the students enrolled in adult education have changed too: given limited employment opportunities on the one hand, and the pressure to obtain formal qualifications, on the other hand, more and more participants in our classes do not bring with them a history of activism or engagement in social justice projects, but rather expectations of professional development and career opportunities.

de una crítica educación para la ciudadanía, y el desarrollo de habilidades vocacional / técnicas para de hacer de Sudáfrica un país más competitivo en el mercado capitalista global, en vez del pensamiento crítico y la capacidad analítica. En los últimos años, los cálculos de la relación coste - beneficios han puesto el principio básico de la educación en su lugar: que es un derecho humano fundamental (von Kotze, 2005).

Para muchos sudafricanos, estas políticas de aprendizaje continuo y 'movilidad vertical y horizontal' fueron en principio evidencia de su 'fe y optimismo en la educación como método para transformar sus vidas y ocasionar prosperidad social y económica' (Barr, 1999:8). Sin embargo, el optimismo fue efímero ya que la asignación de recursos (tanto financiera como de dotación de personal) para la educación de adultos fue mínima en instituciones de enseñanza superior, en escuelas nocturnas y en comunidades (a principios del siglo XXI, únicamente el 1% del presupuesto para la educación tuvo como destino la educación de adultos - (Aitchison, 2003)).

Ha habido un declive en la cultura democrática y participativa de las organizaciones de masas tales como sindicatos y organizaciones comunitarias y unos crecientes valores de individualismo y movilidad individual ascendente. Todo ello ha llevado a un cambio significativo y/o a un debilitamiento de las tradiciones de educación radical, como se indica a continuación. Esto se ha visto empeorado a causa de la indotación y de la naturaleza inestable del empleo en el sector del desarrollo y del movimiento social debido a que los fondos de los donantes han sido desplazados de las ONG a los gobiernos, y las recientes crisis globales que han tenido su impacto en la financiación extranjera destinada tanto a diferentes ONG como al gobierno (Ismael 2012).

Cada vez más, las limitaciones impuestas por la educación orientada al mercado crean tensiones y contradicciones a la hora de representar la educación radical a nivel universitario. Desde 1994, los departamentos de educación para adultos en las universidades se han visto cada vez más mermados y en muchos casos, directamente han desaparecido en otros departamentos o programas diferentes. Como en cualquier otro lugar del norte hemos sido testigos de una extenuante e incrementada profesionalización y una institucionalización de la educación de adul-

However, radical traditions of adult education still survive – both inside and outside of the academy.

6. Current practices in University-based adult education

Through our formal education programmes, students are exposed to how knowledge is constructed, and how knowledge is located differently in diverse cultures, settings and personal histories. We encourage students to review the literature from radical and feminist educators such as Freire (1973, 1983), Gramsci (1971), bell hooks (1994), Ismail (2015), Walters (1996), Youngman (2000), and authors cited in this article who value transformative education and critical reflection.

We use interactive and participatory teaching methodologies such as small group discussions, role plays and problem posing exercises. Students are encouraged to raise questions about critical social issues within their communities, such as violence and unemployment. Starting with their first-hand experiences, we add theory and readings and facilitate dialogue that both affirms their knowledge and extends this in new ways to plan strategic action in their practices at work and in communities.

We also invite our former students, social movement activists and feminist and popular education practitioners to present their work. Previously, many of our students had this knowledge but increasingly we have to bring it in from the outside. In these ways students are exposed to different educational practices and forms of learning as well as new ways of seeing and knowing. They learn different interpretations of knowledge and how to engage with their own

tos independientemente del contexto (adaptado de Choudry, 2014:273).

Dentro de las universidades, los estudiantes inscritos en la educación para adultos han cambiado también; dadas las limitadas oportunidades de empleo por un lado, y la presión para obtener cualificaciones oficiales por otro, cada vez más participantes de nuestras clases no traen con ellos una historia de activismo o de compromiso en proyectos de justicia social, sino expectativas de desarrollo profesional y oportunidades profesionales.

Sin embargo, las tradiciones radicales de educación de adultos aún sobreviven –tanto dentro como fuera de las universidades.

6. Prácticas actuales en la educación de adultos en ámbito universitario

A través de programas de educación oficial, los estudiantes son puestos al corriente sobre cómo se construye el conocimiento, y cómo el conocimiento es tratado de manera diferente en diversas culturas, condiciones e historias personales. Animamos a los alumnos a leer críticamente literatura de educadores radicales o feministas como Freire (1973, 1983), Gramsci

(1971), bell hooks (1994), Ismail (2015), Walters (1996), Youngman (2000), y autores citados en este artículo que valoran la educación transformadora y la reflexión crítica.

Utilizamos metodologías de enseñanza interactivas y participativas tales como pequeños grupos de discusión, juegos de roles y ejercicios de planteamientos de problemas. Los alumnos son animados a hacerse preguntas sobre temas sociales de importancia en sus comunidades, tales como la violencia o el desempleo. Comenzando con sus propias experiencias, nosotros añadimos teoría y lecturas y facilitamos el diálogo para afirmar su conocimiento y conseguir ampliarlo a nuevas maneras de planear acciones estratégicas en sus trabajos o comunidades.

También invitamos a nuestros antiguos alumnos, a activistas de movimientos sociales y a profesionales de educación popular y feminista a presentar sus trabajos. Previamente, muchos de nuestros alumnos tienen este conocimiento pero poco a poco hemos de brindárselo del exterior. De este modo los estu-

educational practices and social issues (Ismail 2012).

In addition, as part of their coursework, students are encouraged to move outside the university, conducting research and initiating small interventions that can make a difference to a community or organization. For example, one of our students worked with informal traders to make business cards using computers while another student showed otherwise unemployed people who sell a magazine called *The Big Issue* at the roadside, how to improve their stories by setting them in pictorial collages, thus enhancing the attractiveness of the magazine and increasing their sales. These might not seem very radical, but are important interventions aimed at helping members of very poor communities to survive in an economy with limited growth and high unemployment. One student is running workshops for outsourced workers at the University of Cape Town about their basic, labor rights such as maternity leave and occupational health and safety issues, while another - a school teacher in a poor farming community - is running a program for parents on how to engage with their children's school work. In the context of a decline in activism in many communities, our programmes aim to promote new connections between students and communities, and help students to acquire the core values and methodologies of popular and feminist education and to work creatively with these ideas and principles (Ismail, 2012).

As noted above, we also continue to bring activist groupings into the academy. For example, one university programme has drawn in six consecutive cohorts of trade union educators over the last 12 years into a specially designed version of its diploma programme. In a context where many trade unions have increasingly become part of an industrial relations system that acts to curb militant action, and where new generations of trade unionists know very little about the history of their own labour movement, this course acts to reintroduce them to the radical, historical traditions of worker education in South Africa, and to rebuild a pedagogic space where a range of political positions and workers' voices might legitimately make themselves heard (Cooper, 2002b).

diantes están expuestos a diferentes prácticas educativas y formas de aprendizaje además de a maneras nuevas de ver y conocer. Pueden aprender diferentes interpretaciones de conocimiento y cómo enfrentarse a sus propias prácticas educativas y problemas sociales (Ismael 2012).

Además, como parte de su trabajo de curso, los alumnos son alentados a salirse del ámbito universitario, llevando a cabo investigaciones y pequeñas intervenciones que puedan marcar la diferencia en una comunidad u organización. Por ejemplo, uno de nuestros alumnos trabajó con comerciantes irregulares para hacer tarjetas de visita utilizando ordenadores mientras otro por otra parte enseñó a desempleados que vendían una revista llamada *The Big Issue* al borde de la carretera a mejorar sus historias colocándolas en collages pictóricos, para así realzar el atractivo de la revista e incrementar sus ventas. Esas iniciativas pueden no parecer muy drásticas, pero son intervenciones importantes dirigidas a ayudar a miembros de comunidades muy pobres a sobrevivir en una economía con un crecimiento limitado y una alta tasa de desempleo. Un alumno instruye en talleres de trabajadores precarios en la Universidad de Cabo Verde sobre sus derechos básicos de trabajo como la baja por maternidad y asuntos de salud y seguridad en el trabajo, mientras otro -un profesor de escuela en una comunidad agrícola- dirige un programa para padres acerca de cómo implicarse con el trabajo escolar de sus hijos. En el contexto del declive del activismo en muchas comunidades, nuestros programas buscan promover nuevas conexiones entre los estudiantes y sus comunidades, y ayudar a los alumnos a adquirir los valores y la metodología básica de la educación popular y feminista y trabajar creativamente con estas ideas y principios (Ismail, 2012).

Como se ha indicado anteriormente, también continuamos trayendo agrupaciones de activistas a la universidad. Por ejemplo, un programa universitario ha acogido a seis series consecutivas de educadores sindicalistas durante los últimos doce años en una versión especialmente diseñada de su programa de diplomas. En un contexto en el que muchos sindicalistas han pasado progresivamente a formar parte de un sistema de relaciones industriales que actúa refrenando la acción militante, y donde nuevas generaciones de sindicalistas conocen muy poco so-

A further re-design of this programme was also made for a group of trade union gender activists, where we drew on feminist pedagogies to help them make a radical critique of how patriarchy is implicated not only with capitalism, but is often also reproduced within their own trade union organizations.

While the National Qualifications Framework may have had the intention to 'open the doors of learning' (Freedom Charter, 1955), in reality, the majority of working class people have not gained access to education beyond schooling. A four-year research project around Recognition of Prior Learning (RPL) focused (amongst others) on the model of RPL at a Workers' College, which we argue may be seen as a form of 'radical pedagogy' (Bofelo, Shah, Moodley, Cooper & Jones, 2013).

The Workers' College attempts to mediate between the struggle for knowledge of activists who come into their diploma programs, and a set of theoretical frameworks whose concepts relate to activists' experiences. It attempts to facilitate a process for activists to understand their current existence and develop their own independent worldview in opposition to the dominant knowledge system and culture that prevails in our globalized society.

Of key importance is that the participants also learn to think critically, to 'turn the lens on themselves'. Activism is the 'golden thread' that weaves itself through the curriculum. Participants are oriented to the principles, values, and ethics of activism, which they then apply in the context of the College, actively learning these roles in social interactions and 'conscientizing others not to oppress them'. The college aims to build understanding not only of social structure but also of agency, so that the learners deepen their understanding of their role as agents in their organizations (all quotes from Bofelo et al, 2013).

Through a recognition agreement with a local university, the College seeks not only to provide an access route for activists into the academy, but also by sending activists into the academy, to challenge dominant knowledge paradigms. This research has highlighted an innovative model of RPL, and has enriched our understandings of the value

bre la historia de su propio movimiento laboral, este curso los reintroduce a la tradición radical histórica de la educación obrera en Sudáfrica, y reconstruye un espacio pedagógico donde una variedad de posiciones políticas y voces obreras puede legítimamente hacer que sean escuchados (Cooper, 2002b). Un diseño más exhaustivo de este programa fue hecho también para un grupo de sindicalistas de la cuestión de género, en el que nos valimos de pedagogías feministas para ayudarles a hacer una crítica radical sobre cómo el patriarcado está implicado no únicamente con el capitalismo, sino que también está a menudo reproducido en sus propias organizaciones sindicales.

Mientras que el Marco Nacional de Cualificaciones puede haber tenido la intención de 'abrir las puertas del aprendizaje' (Freedom Charter, 1955), en realidad, la mayoría de gente en la clase trabajadora no han ganado acceso a la educación aparte de en la etapa escolar. Un proyecto de cuatro años de investigación acerca del Reconocimiento de Aprendizaje Previo (RPL) se centraba (entre otros) en el modelo de RPL del Worker's College, que discutimos que pueda ser visto como una forma de 'pedagogía radical' (Bofelo, Shah, Moodley, Cooper & Jones, 2013).

El Worker's College trata de mediar entre la lucha por el conocimiento de los activistas que se inscriben en sus programas de diplomas, y una serie de marcos teóricos cuyos conceptos hacen referencia a las experiencias de los activistas. Intenta facilitar un proceso para que los activistas comprendan su existencia actual y desarrollen su propia visión del mundo en contraposición al sistema de conocimiento dominante y la cultura que prevalece en nuestra sociedad globalizada.

De vital importancia es que los participantes también aprendan a pensar críticamente, para 'girar el objetivo' hacia ellos. Activismo es el 'hilo de oro' que los entrelaza a través del plan de estudios. Los alumnos son orientados hacia los principios, valores, y moral del activismo, que más tarde aplican en el contexto del College, aprendiendo activamente estos roles en las interacciones sociales y 'concientizando a otros a que no los opriman'. Esta universidad apunta a construir entendimiento no solo de estructura social pero también de acción, de modo que los alumnos profundizan el conocimiento de su rol

of knowledge produced and reproduced outside of the academy.

7. Adult education beyond the university

There are limited state-run adult learning centres in the country, and in the past, these have mainly offered basic education/ literacy. Education in the areas of social justice, health, community and youth development are generally run by NGOs or social movements. Thuli, introduced in the opening paragraph of this article, found her way into popular education classes through her organization. Like other activists in post-apartheid civil society, she had limited first-hand experience of alternative educational approaches and methodologies and, like them, she often resorted to the only pedagogy she knew from her experiences of schooling.

One of the authors runs popular education programmes with members of community-based organizations. Described as a 'pedagogy of contingency' (von Kotze, 2013), the curricula are co-designed and negotiated with participants who are recruited largely by word of mouth. Subject matter ranges from historical investigations of slavery, to critical analyses of gender, from issues of food (in)security and GMOs, to violence against children, from the culture of drugs and gangs, to human rights and democracy. These courses for community groupings generally take place within the geographic area of participants – in this way minimizing transport costs and ensuring the safety of (women) participants – and span approximately 12 sessions over three months. They are highly participatory and creative, require minimum levels of literacy and aim at conscientization in the Freirean mold of learning to 'read the world'. For example, participants may explore the notion of 'democracy' through blowing pieces of plumber's

como agentes en sus organizaciones (todas las citas de Bofelo et al, 2013).

A través de un acuerdo de reconocimiento con una universidad local, el Worker's College busca no solo proveer una vía de acceso para los activistas dentro del ámbito aniversario, sino también enviar activistas a la universidad, para desafiar los paradigmas de conocimiento dominantes. Esta investigación ha resaltado un modelo innovador de RPL, y ha enriquecido nuestra comprensión del valor del conocimiento producido y reproducido fuera de la universidad.

7. La educación de adultos más allá de la universidad

Existen limitados centros estatales de aprendizaje para adultos en el país, y en el pasado, estos han ofrecido principalmente educación básica / alfabetización. La educación en áreas como justicia social, salud, comunidad y desarrollo de la juventud está dirigida por distintas ONG o movimientos sociales. Thuli, presentada en el párrafo inicial de este artículo, encontró su camino hacia las clases de educación popular a través de su organización. Como muchos otros activistas en la sociedad civil post-apartheid, ella tenía limitada experiencia de primera mano en cuanto a enfoques educativos alternativos y, como ellos, a menudo tuvo que recurrir a la única pedagogía que conocía de sus propias experiencias en sus años escolares.

Uno de los autores dirige programas de educación popular con miembros de organizaciones comunitarias. Descrita como 'pedagogía de la contingencia' (von Kotze, 2013), los planes de estudio son codiseñados y negociados con alumnos que son reclutados en gran parte a través del boca a boca. La temática va desde investigaciones históricas como la esclavitud, a análisis críticos de género, desde inseguridad alimentaria y organismos genéticamente modificados, hasta violencia infligida a niños, desde la cultura de las drogas y las pandillas, a la democracia y los derechos humanos. Estos cursos para agrupaciones comunitarias generalmente tienen lugar dentro del área geográfica de los estudiantes –de este modo se minimizan los costes de transporte y se garantiza la seguridad de las mujeres estudiantes– y duran aproximadamente doce sesiones durante tres meses. Son altamente participativos y creativos, re-

pipes and turning individual sounds into orchestrated pieces of music (von Kotze, 2012).

Other workshops target members of organizations and social movements engaged in community-based action and focus on the popular education approach itself. They create opportunities to experience and reflect on popular education: the underlying principles of interaction, the ethical and moral considerations that go into change interventions, and the tools and processes that assist organizations' membership and constituencies to critically explore relations of power and question authority and interests. For example, a group of women from a civic based organization in a very violent, gang-riddled community do a paper weaving exercise that leads to insights about 'the social fabric' that makes up their community, and they imagine what 'threads' - that is, kinds of interventions and actions - may bring about changes towards a more convivial and supportive community.

Participants in popular education reflect critically on the links between their actions and the moral, ethical and political beliefs underpinning these; they question relations and conditions that appear normal and hence remain invisible and often untouchable and unchangeable; they examine what are proposed, culturally accepted norms and question whose interests they serve (best) and whom they may oppress; and they work creatively to throw their imagination where it has not yet been, in order to conjure alternatives and then attempt to translate those dreams into paths of realization. Popular education builds on experiential and culturally specific and gendered knowledges, it playfully engages the imagination, and it is firmly oriented towards alternative futures that step or leap towards social justice.

One illustration of how the changed political landscape has, in recent years, contributed to the weakening of radical education in the field can be seen in the South African Homeless Peoples Federation. This is a housing movement led mainly by poor, African women in the early 90s. Initially they followed a popular education approach to development to explore ways to improve their living conditions. The women learnt how to access land and build their own homes. Initially the pedagogy in the movement was collective, and learning encour-

quieren unos niveles mínimos de alfabetización y tienen como objetivo la concienciación en el modelo de aprendizaje inspirado en Freire. Por ejemplo, los estudiantes han de explorar la noción de 'democracia' a través de pedazos de tuberías de fontaneros y convertir sonidos individuales en piezas de música orquestada (von Kotze, 2012).

Otros talleres tienen como objetivo a miembros de organizaciones y movimientos sociales insertos en acciones comunitarias y se centran en el acercamiento a la educación popular. Crean oportunidades para experimentar y reflexionar sobre la educación popular: los subyacentes principios de interacción, las consideraciones éticas y morales que conllevan las intervenciones para lograr cambios, y las herramientas y procesos que asisten a los miembros de las organizaciones y al electorado para explorar críticamente las relaciones de poder y cuestionarse la autoridad y los intereses. Por ejemplo, un grupo de mujeres de una organización cívica en una comunidad violenta plagada de bandas hace un ejercicio que las conduzca a conocer el 'tejido social' que conforma su comunidad, e imaginan qué temas -esto es, qué tipos de intervenciones y acciones- pueden ocasionar cambios hacia una comunidad más sociable y comprensiva.

Los estudiantes de la educación popular reflexionan críticamente en las relaciones entre sus acciones y las creencias morales, éticas y políticas que las respaldan; se cuestionan las relaciones y condiciones que parecen corrientes y por tanto se mantienen invisibles y a menudo intocables e inalterables; examinan cuáles son las normas propuestas y culturalmente aceptadas y se cuestionan a los intereses de quién están sirviendo y a quién pueden estar oprimiendo; y trabajan creativamente para arrojar su imaginación a aquellos lugares donde aún no ha estado, para idear alternativas y luego intentar traducir esos sueños en caminos de realización. La educación popular se construye sobre conocimientos según género y vivencial y culturalmente específicos, estimula alegremente nuestra imaginación, y está firmemente orientada hacia futuros alternativos en los que dan un paso adelante hacia la justicia social.

Un ejemplo de cómo el nuevo panorama político ha contribuido, en los últimos años, al debilitamiento de la educación radical en dicho campo puede verse en South African Homeless Peoples Federation (la

aged consciousness raising through participatory struggle, mobilization and advocacy. The educational work led to tangible benefits like a plot of land and houses, and initiated questioning wider political realities. However, as the movement grew the demands from poor people for a quicker delivery of housing increased. Under pressure from its constituency, in 2001 the Federation formed a partnership with the state to provide housing. This led to changes in the Federation's pedagogy, from a participatory approach to a more instructional and directive one. The partnership impacted negatively on the vision, philosophy and pedagogy of the movement and the Federation no longer sustained a popular education model (Ismail, 2015).

The South African constitution has enshrined in it human rights such as the right to a free education, housing, the right to protest and many civic rights to improve and secure the well-being of the poor. However, many of these rights are not enjoyed by the majority of people and social movements such as the Federation mentioned above, the Treatment Action Campaign, Social Justice Coalition and Equal Education mobilize people to fight for the realization of their rights through access to resources such as land, housing and free medicines for HIV/AIDS patients. These movements have had various successes and use both old and new methods of organizing and mobilizing for action against the state.

These methods include using the courts, mass marches, sit ins and petitions. For example the Treatment Action Campaign (TAC) took legal action against the government to make it provide free medicines to HIV-positive people. However, in some cases, these movements are so poised to obtain resources from the state that they 'have been unable to develop a structural analysis of poverty and are therefore unable to return the state back to its development agenda' (Ismail, 2015: 140).

Radical adult education that links education to organizing and mobilizing is the form of adult education that we, the authors, wish to practice with participants both inside and outside of universities. However, this is an undertaking that has become increasingly difficult within formal education, as pre-defined and registered 'outcomes' restrict

Federación Sudafricana de Gente Sin Hogar). Se trata de un movimiento para la vivienda dirigido por mujeres africanas pobres a principios de los noventa. Inicialmente seguían los planteamientos de la educación popular para desarrollar y explorar maneras de mejorar sus condiciones de vida. Las mujeres aprendieron cómo acceder a la tierra y a construir sus propios hogares. En un principio la pedagogía del movimiento era colectiva, y el aprendizaje animó a la sensibilización a través de luchas, movilización y apoyo. El trabajo educativo llevó a beneficios tangibles como parcelas de terreno y casas, y dio paso al cuestionamiento más amplio de las realidades políticas. Sin embargo, mientras el movimiento crecía, las demandas de los pobres para acelerar el ritmo de entrega de las viviendas aumentó. Bajo presión del electorado, en 2001 la Federación formó una sociedad con el estado para promover las viviendas. Esto dio lugar a cambios en la pedagogía de la Federación, desde un enfoque participativo a otro más instructivo y directivo. La asociación impactó negativamente en la visión, en la filosofía y en la pedagogía del movimiento y la Federación no pudo mantener por mucho tiempo el modelo de educación popular (Ismail, 2015).

La constitución sudafricana ha consagrado en ella derechos humanos tales como el derecho a una educación libre, a la vivienda, el derecho a la protesta y otros derechos cívicos para mejorar y asegurar el bienestar de los pobres. Sin embargo, muchos de estos derechos no son disfrutados por la mayoría de la gente y movimientos sociales como la Federación mencionada antes, la Treatment Action Campaign (organización activista contra el sida), la Social Justice Coalition (centrada en seguridad en guetos de Cabo Verde), y Equal Education (organización a nivel comunitario por la igualdad), movilizan a gente para luchar por la realización de sus derechos a través del acceso a recursos como tierra, vivienda o medicinas gratis para los pacientes de sida. Estos movimientos han tenido varios éxitos y utilizan tanto nuevos como antiguos métodos de organización y movilización para la acción contra el Estado.

Estos métodos incluyen el uso de las cortes, marchas multitudinarias, sentadas y solicitudes. Por ejemplo, el Treatment Action Campaign (TAC) emprendió acciones legales contra el gobierno para obligarlo a suministrar medicinas gratis para personas seropositivas. Sin embargo, en algunos casos, estos movi-

our capacity to negotiate and adjust the focus of sessions in line with particular participant groups' interests and needs.

8. Tensions and contradictions in current radical education

In order to establish what kind of alternative education still exists today, an 18-month research project investigated how 'traditions of popular education' survived or surpassed the 1990s. The 'traditions project' invited individuals and groups to contribute to a website (<http://www.populareducation.co.za>) that offers access to local initiatives running alternative and radical education. Rather than finding a coherent narrative of radical education, the research was confronted with a range of tensions and contradictions – all of which reflect the changing landscape and priorities of South Africa. This illustrates both how much erstwhile radical education has shifted, often imperceptibly, towards more conservative and conserving agendas, what kinds of new initiatives have emerged, and what radical practices have survived across the time.

Currently, in the larger cities of South Africa, a popular education approach is consciously being reintroduced as a proven way of enacting democratic processes and values and exposing young people to other ways of learning, teaching and knowledge production. Yet, while all sorts of programmes claim to be doing 'popular' or radical education, there are great variations amongst their practices – and what used to be radical education has undergone fundamental shifts. Ways in which people / organizations work educationally reveal ideological differences

mientras están tan dispuestos a obtener recursos del estado que son 'incapaces de desarrollar un análisis estructural de pobreza y son por lo tanto incapaces de devolver al estado a su programa de desarrollo' (Ismail, 2015:140).

La educación radical de adultos que relaciona la educación con la organización y la movilización es la forma de educación para adultos que nosotros, los autores, deseamos practicar con los estudiantes tanto dentro como fuera de las universidades. Sin embargo, se trata de un proyecto que se ha ido haciendo más y más difícil dentro de la educación oficial, ya que los resultados predefinidos y registrados restringen nuestra capacidad de negociar y ajustar el objetivo de las sesiones a los intereses y necesidades específicas de grupos de estudiantes.

8. Tensiones y contradicciones en la educación radical actual

Para establecer qué tipo de educación alternativa existe aún hoy día, un proyecto de investigación de 18 meses de duración investigaba cómo 'las tradiciones de la educación popular' sobrevivieron o sobrepasaron los años noventa. El 'proyecto de las tradiciones' invitaba tanto a personas como a grupos a contribuir en una página web (<http://www.populareducation.co.za>) que ofrece acceso a iniciativas locales de educación radical y alternativa. Más que encontrar un relato coherente de educación radical, el estudio fue confrontado con una serie de tensiones y contradicciones –que reflejan el panorama cambiante y las prioridades de Sudáfrica. Esto ilustra cuánto ha cambiado la educación radical de antaño, a veces de manera imperceptible, a unos programas más conservadores y conservativos, qué tipos de nuevas iniciativas han emergido y qué prácticas radicales han sobrevivido a lo largo del tiempo.

Actualmente, en las ciudades más grandes de Sudáfrica, la educación popular se está reintroduciendo de manera consciente como una forma probada de establecer procesos y valores democráticos y dar a conocer a los jóvenes otras maneras de aprendizaje, formación y producción de conocimientos. Sin embargo, mientras todo tipo de programas claman estar haciendo educación radical o popular, hay grandes variaciones entre sus prácticas –y lo que solía ser educación radical ha sufrido cambios fundamentales. Las maneras en

and political disagreements. Current practices can be distinguished on the basis of a number of tensions and contradictions (von Kotze et al, 2015, forthcoming). Here, we want to raise just three.

Tension 1: Participation as principle or technique? Radical education tools have been adopted by many parties, left and right, progressive and repressive. This is not surprising: along with notions of 'empowerment' and 'sustainability', participation was adopted by the dominant discourse as the doctrine for development, and anyone requesting funding from the World Bank would have to comply with 'participation'. Participation became a disciplinary regime in itself - described as 'a tyranny' (Cooke & Kothari, 2001) that had to be 'reclaimed' (Chang & Grabel, 2004). In community development and education circles it has been generally accepted that a participatory approach activates and engages learners and has the most lasting, sustained impact. However, when participatory activities are employed as mere technology, divorced from their purpose of building democratic relations in a bid to adjust power imbalances, they can deepen unequal relations of power rather than challenge them. This, clearly, contradicts the moral base of radical education but illustrates how vulnerable a democratic approach is to abuse.

Tension 2: Individual or collective change? Historically, radical education has been concerned primarily with collective rather than individual change. Magendzo (1990) has distinguished between education for social mobility and education for social mobilization. Essentially, education for 'personal development' is education for social mobility, while 'social mobilization' is collective action. In education for social mobilization participants are addressed as socially located and potentially social transformative activists. Here, education accompanies processes of transforming structures, organizations, relations, and not just individuals. If we accept that radical education is a philosophy based on principles of equality and justice, it follows that it aims to primarily support and strengthen actions and movements of people engaged in social (not just personal) transformation. Programmes that encourage participants to improve their 'competitive advantage' over oth-

las que la gente o las organizaciones trabajan pedagógicamente ponen de manifiesto diferencias ideológicas y desacuerdos políticos. Las prácticas actuales pueden ser distinguidas en base a un número de tensiones y contradicciones (von Kotze et al, 2015, a continuación). Aquí, queremos destacar tres:

Tensión 1: ¿La participación como principio o como técnica? Las herramientas de educación radical han sido adoptadas por muchos partidos, de derechas y de izquierdas, progresivos y represivos. Esto no sorprende: junto con nociones de potenciación y sostenibilidad, la participación fue adoptada por el discurso dominante como la doctrina para el desarrollo, y quien demandara financiación del Banco Mundial habría de cumplir con la participación. La participación se convirtió en un régimen disciplinario en sí misma -descrita como tiranía (Cooke & Kothari, 2001) que había de ser reclamada (Chang & Grabel, 2004). En el desarrollo comunitario y los círculos de educación se ha venido aceptando de manera general que un enfoque participativo activa a los estudiantes y causa un impacto mayor y más duradero. Sin embargo, cuando las actividades de participación se emplean como mera tecnología, desvinculadas de su propósito de construir relaciones democráticas en el intento de ajustar desequilibrios de poder, pueden empeorar las desiguales relaciones de poder en lugar de desafiarlas. Esto, claramente, contradice la base moral de la educación radical pero ilustra lo vulnerable que es un planteamiento democrático ante el abuso.

Tensión 2: ¿Cambio individual o colectivo? Históricamente, la educación radical ha estado preocupada principalmente con el cambio colectivo más que con el individual. Magendzo (1990) ha hecho distinción entre educación para la movilidad social y educación para la movilización social. Esencialmente, la educación para el 'desarrollo personal' es la educación para la movilidad social, mientras que la 'movilización social' es la acción colectiva. En la educación para la movilización social los estudiantes son tratados como activistas socialmente localizados y como potenciales transformadores sociales. Aquí, la educación acompaña procesos de transformación de estructuras, organizaciones, relaciones, y no únicamente individuos. Si aceptamos que la educación radical es una filosofía basada en principios de igualdad y justicia, se desprende que se

ers, rather than co-construct knowledge and skills that advance social justice and equality for all, serve to reinforce the status quo rather than contribute to transformation.

Tension 3: Bottom-up or top-down? Who leads, who follows?

Radical educators begin by transforming their own relationships; recognizing and valorizing the other as equal, at best they take their lead from the participants who decide the agenda / curriculum – it is their reality (problems and knowledge) that is the starting point of Popular Education. On the other hand, popular educators come with a clear transformative agenda: the *raison d'être* for their work is the recognition that whole systems need to change. When and how hard to push beyond the familiar, how much discomfort is enough but not too much – these are some of the conflicts we face as we design and animate with deliberation, and sensibility. Often, this tension is agonizing: on the one hand, as a radical educator one does have to take political responsibility for one's own position and at the same time try to work democratically with that. But on the other hand, it requires one to 'background' oneself, realizing there is a huge amount of learning and circulation of knowledge happening which is beyond one, happening through organization and through action.

A pedagogy that wishes to remain relevant and useful to transformation for social justice needs to take a stand and constantly renegotiate how it aligns itself within those tensions. Constraints and demands informed by neoliberal politics have made the work of activist academics and academic activists increasingly difficult.

9. Conclusion

Marshal and Anderson (2009:11) have suggested that there is a rich history of educator activists around

busca sobre todo apoyar y fortalecer acciones y movimientos comprometidos con la transformación social (y no únicamente personal). Programas que animan a estudiantes a mejorar su 'ventaja competitiva' con respecto a otros, más que a co-construir conocimiento y habilidades que fomenten la justicia social y la igualdad para todos, sirven para reforzar el status quo en lugar de contribuir a la transformación.

Tensión 3: ¿De arriba abajo o viceversa? ¿Quién lidera y quién sigue?

Los educadores radicales comienzan transformando sus propias relaciones; reconociendo y valorando al otro como a un igual, en el mejor de los casos toman la iniciativa de mano de los estudiantes quienes deciden los planes de estudio –sus realidades (problemas o información) son el punto de partida de la Educación Popular. Por otro lado, los educadores populares traen una agenda transformadora: la razón de ser de su trabajo es el reconocimiento de que el sistema entero necesita cambiar. Cuándo y cuánto hay que ir más allá o cuánta molestia es suficiente pero no demasiada son algunos de los conflictos a los que nos enfrentamos mientras diseñamos y animamos con meticulosidad y sensibilidad. A menudo, esta tensión es muy angustiosa: por un lado, como un educador radical uno ha de tomar responsabilidad política de su propia posición y al mismo tiempo intentar trabajar democráticamente con ello. Por otro, se requiere tomar cierta perspectiva sobre uno mismo, para darnos cuenta de que hay una vasta cantidad de aprendizaje y circulación del conocimiento y que existe más allá de uno mismo, ocurriendo a través de la organización y la acción.

Una pedagogía que desea ser relevante y útil para la transformación en pos de la justicia social necesita tomar una postura y renegociar constantemente cómo nivelarse así misma dentro de esas tensiones. Las limitaciones y exigencias de los políticos neoliberales han hecho el trabajo de los académicos activistas y los activistas académicos considerablemente más difícil.

9. Conclusión

Marshal y Anderson (2009:11) han sugerido que existe una rica historia de activistas educadores en todo el

the world, and we would include our work in this history. For us, activism is an everyday practice involving engagement with the everyday contexts of peoples' lives. As activists, we seek to shape the world we live in and this involves critically questioning the forces that distribute and/or maintain power. Examples are the everyday oppressions of patriarchy, racism, class-based oppression and exploitation. We recognize that all knowledge is 'interested', that is, it serves to maintain or challenge existing relations of inequality. As researchers and educators, both within the higher education institution and within trade unions and civil society organizations, we promote production of knowledge that best serves the interests of working class communities. The education we teach and practice therefore actively opposes the shrinking of transformative action in favor of measured outputs in the form of economically quantifiable terms.

We return to the challenging question of what kind of adult education can be practiced in South Africa in the current context of the struggle for social transformation and a vision of a more equitable and just society. We have identified a range of radical education practices both within and outside the academy and we are mindful of the complexities involved in 'situations of hegemony and counter hegemony' (Mayo 1999; 155).

Hilary Wainwright (2002/3) suggests we need to return to the fertile and innovative ideas of radical practice of the 70s and 80s and turn this into a convincing strategy -one that would pave the way for a new kind of democracy and state. Manicom and Walters (2012, ix-x) in their edition on feminist popular pedagogy, offer a range of methodological strategies for educators interested in activist and emancipatory knowledge. They point to the day-to-day sustained and hard work of teaching and learning how to change the world. Ongoing research into, and action that realizes opportunities of radical and popular education keep counter-hegemonic agendas alive. In our description and analysis of what is possible and from our experience we agree with others who have explored how to retain radical practices in neo-liberal times. Forging links and alliances with NGOs and social movements not only in South Africa but on a global scale is one way. Offering active support for struggles underpinned by common

mundo, y nosotros podríamos incluir nuestro trabajo en esta historia. Para nosotros, el activismo es una práctica diaria que implica compromiso con los contextos cotidianos de la vida de las personas. Como activistas, buscamos moldear el mundo en el que vivimos y esto supone cuestionarse de manera crítica las fuerzas que distribuyen y/o conservar el poder. Ejemplos son las opresiones cotidianas como el patriarcado, el racismo, la opresión de la clase trabajadora y la explotación. Reconocemos que todo el conocimiento es 'interesado', esto es, que sirve para conservar o desafiar las relaciones de desigualdad existentes. Como investigadores y educadores, ambos dentro de las instituciones de educación superior, los sindicatos o las organizaciones de sociedad civil, fomentamos la producción de conocimiento que mejor sirva a los intereses de las comunidades de la clase trabajadora. La educación que enseñamos y practicamos por consiguiente se opone de manera activa a la mengua de acciones transformadoras a favor de la producción medida en forma de términos cuantificables económicamente.

Volvemos a la pregunta que nos reta a pensar en qué tipo de educación de adultos puede practicarse en Sudáfrica en el contexto actual de la lucha por la transformación social y la visión de una sociedad más igualitaria y justa. Hemos identificado una serie de prácticas de educación radical tanto dentro como fuera del ámbito universitario y somos conscientes de las complejidades involucradas en las 'situaciones de hegemonía y contra hegemonía' (Mayo 1999; 155).

Hilary Wainwright (2002/3) sugiere que necesitamos volver a las fértiles e innovadoras ideas de las prácticas radicales de los setenta y ochenta y convertir esto en una estrategia convincente-una que pueda pavimentar el camino de un nuevo tipo de democracia y estado. Manicom y Walters (2012, ix-x) en su edición sobre pedagogía popular feminista, ofrecen una serie de estrategias metodológicas para educadores interesados en el conocimiento activista y emancipador. Señalan un trabajo de enseñanza duro y constante y un aprendizaje centrado en cambiar el mundo. Investigaciones en curso y una acción que se dé cuenta de las oportunidades de la educación popular y radical mantienen las agendas de la contra hegemonía vivas. En nuestra descripción y análisis de lo que es posible y desde nuestra experiencia, estamos de acuerdo con aquellos que han explorado cómo

purpose for social justice within universities, communities, organisations and movements, is another. We join international campaigns and ally ourselves to actions for radical transformation; and we contribute to radical education programmes for marginalised and working class groups. In these ways we hope to contribute to building a global solidarity amongst adult educators who have carried their struggles from the past into the future, and younger educators who create and take new forms of radical pedagogy forward

conservar prácticas radicales en tiempos neoliberales. Forjar vínculos y alianzas con organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales no sólo en Sudáfrica sino también a escala global es una manera. Ofrecer un respaldo activo para luchas apoyadas por un propósito común por la justicia social dentro de las universidades, comunidades, organizaciones y otros movimientos, es otra. Nosotros unimos campañas internacionales y nos asociamos con acciones para la transformación radical; y contribuimos a programas de educación radical para grupos de clase trabajadora y marginal. Actualmente esperamos contribuir a la creación de una solidaridad global entre educadores de adultos que han transmitido sus luchas del pasado al futuro, y educadores más jóvenes que crean y nuevas formas de pedagogía y las llevan más allá.

REFERENCES / BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison, J. (2003). Struggle and compromise: a history of South African adult education from 1960 to 2001. *Journal of Education*, 29, 125-178.
- Baskin, J. (1991). *Striking Back: A History of Cosatu*. Johannesburg: Ravan Press.
- Barr, J. (1999). *Liberating knowledge: Research, feminism and adult education*. Leicester: NIACE.
- Bird, A. (1980). Black adult night school movements on the Witwatersrand, 1920 - 1980, *Africa Perspective*, 17, 63-88.
- Bofelo, M., Shah, A., Moodley, K., Cooper, L. & Jones, B. (2013). 'Recognition of prior learning as "radical pedagogy": A case study of the Workers' College in South Africa'. *McGill Journal of Education*, 48:3, 511-530.
- Chambers, R (1983). *Rural development: Putting the Last First*. Harlow: Longman.
- Chang, H., & Grabel, I. (2004). *Reclaiming development. An alternative economic policy manual*. London: Zed Books.
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). *Participation - The new Tyranny?* London: Zed Books.
- Cooper, L., Andrews, S., Grossman, J. & Vally, S. (2002a). "Schools of Labour" and "Labour's Schools": Worker Education Under Apartheid, In P. Kallaway (ed): *The History of Education Under Apartheid: 1948-1994*, New York: Peter Lang. 111 - 133.
- Cooper, L. (2002b). Union Education in the New South African Democracy, in B. Spencer (Ed.): *Unions and Learning in a Global Economy*. Toronto: Thompson Educational Publishing. 37 - 49.
- Cooper, L. (2005). *Towards a theory of pedagogy, learning and knowledge in an 'everyday' context: a case study of a South African trade union*. PhD. Thesis. Cape Town: School of Education, University of Cape Town.
- Choudry, A. (2012.) Building Counter-power from the Ground up: Contesting NGOisation through Social Movement Learning and Knowledge Production. In Budd L. Hall, D.E.Clover, J. Crowther & E. Scandrett (eds). *Learning and Education for a better World: The Role of Social Movements*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.141-155.
- Choudry, A. (2014). From struggle knowledge and movement learning to the university classroom. *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), 252-291.
- Fanon, F. (2004). *The wretched of the earth*. Translated by Philcox, R. New York: Grove Press.
- Foley, G. (Ed.) (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.

- Freire, P. (1973). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebook*, edited and translated by Q. Hoare, & G. Nowell-Smith. London and New York: Lawrence & Wishart, International Publications.
- Grossman, J. (2005). Workers, their Knowledge, and the University. In J. Crowther, V. Galloway & I. Martin (Eds.) *Popular Education: Engaging the Academy. International Perspectives*. England and Wales: NIACE. 77- 87.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress - education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Ismail, S. (2012). Holding onto transformative practices in a university: musings of a feminist popular educator. In L. Manicom & S. Walters, S. (Eds.) *Feminist Popular Education in Transnational Debates: Building pedagogies of Possibility*. New York: Palgrave Macmillan. 177-191.
- Ismail, S. (2015). *The Victoria Mxenge Housing Project: women building communities through social activism and informal learning*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Johnson, R. (1988). 'Really useful knowledge 1770 - 1850: Memories for education in the 1980s', In Lovett, T. (Ed.), *Radical Approaches to Adult Education*. London: Routledge.
- Lorenz, W. (1994) *Social Work in a Changing Europe*. London: Routledge.
- Magendzo, S., & Vaccaro, L. (1990). *Popular Education in Chile*. Harvard Educational Review, 60(1), 48-78.
- Manicom, L., & Walters, S. (2012). *Feminist Popular Education in Transnational debates. Building Pedagogies of Possibility*. New York: Palgrave, Macmillan.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Marshall, C., & Anderson, A.,I. (2009). *Activist educators-breaking past limits*. New York: Routledge.
- Martin, I. (1999). Introductory Essay: Popular Education and Social Movements in Scotland Today. In J. Crowther, I. Martin and M. Shaw (Eds.) 1999. *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*. Leicester: NIACE: 1-23.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- Nekhwevha, F. (2002). 'The influence of Paulo Freire's "Pedagogy of Knowing" on the South African Education Struggle in the 1970s and 1980s. In Kallaway, P. (ed.) 2002. *The History of Education under Apartheid 1948-1994*. South Africa: Pearson Education.
- Newman, M. (2013) Credit where credit is due on non-credit adult education. *Concept*, 4,2, Summer 2013
- Ngugiwa, T. (2013). *In the name of the mother-reflections on writers and empire*. Suffolk: James Currey.
- Rodney, W. (1981). *How Europe underdeveloped Africa*. Washington DC: Howard University Press.
- Smith, M. K. (2009). 'Social pedagogy' in the encyclopaedia of informal education, Retrieved from <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>. (10.5.2015)
- Sitas, A. (1986). Culture and Production: The Contradictions of Working Class Theatre in South Africa, *Africa Perspective*. 1 & 2:84- 100.
- Taylor, V. (1997). *Social Mobilisation: Lessons from the Mass Democratic Movement, SADEP*, Bellville: University of Western Cape and South African Policy Research Unit.
- Thompson, J. (1997). *Words in Edgeways. Radical Learning for Social Change*. Leicester: NIACE.
- Thompson, J. (2000). *Women, class and education*. London: Routledge.
- von Kotze, A.(1984). Workshop plays as worker education, *South African Labour Bulletin*, 9 (8): 92 - 111.
- von Kotze, A. (2005) People's education and the academy: an experience from South Africa. Engaging the academy. In J. Crowther, I. Martin, I. & M. Shaw (eds.). *Popular Education; engaging the academy*. Leicester, NIACE. 11-21.
- von Kotze, A. (2012). Composting the imagination in popular education. In B. Hall, D. Clover, J. Crowther & E. Scandrett. (Eds.). *Learning and Education for a better World: the role of social movements*, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. 101-113.

- von Kotze, A. (2013). A pedagogy of contingency for precarious work. In K. Lange (Ed.) *Technical and Vocational Skills development in the Informal sector. International Perspectives in Adult Education* IPE 68, 2013, 87-99.
- von Kotze, A., Walters, S., & Lockett, T. (2015). *Navigating our way; a compass for popular educators in South Africa*. (forthcoming)
- Walters, S., & Manicom, L. (eds.) (1996). *Gender in Popular Education, Methods for Empowerment*. London: Zed Books.
- Wainwright, H. (2002/3). *Notes towards a new politics -new strategies for people's power*. Amsterdam: Transnational Institute.
- Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. London: Zed Books.

WEBSITES

- <http://data.worldbank.org/indicator/SLPOV.GINI> (accessed 28.05.2015) -World Bank Poverty Indicators by Gini-Coefficient.
- Freedom Charter, 1955. African National Congress core principles. <http://www.anc.org.za/show.php?id=72>
- <http://www.populareducation.co.za>
- <http://www.pria.net>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

von Kotze, A., Ismail, S., & Cooper, L. (2016). Social Pedagogy in South Africa: holding the tension between academia and activism. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 281-305. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.13

Fecha de recepción del artículo / received date: 9.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 06.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Astrid Von Kotze. 20 Broadway Avenue, Newlands, 7700 South Africa. E-mail: astridvonkotze@gmail.com

Salma Ismail. University of Cape Town. School of Education. Private Bag, Rondebosch, 7700, Cape Town, South Africa. E-mail: salma.ismail@uct.ac.za

Linda Cooper. University of Cape Town. School of Education. Private Bag, Rondebosch, 7700, Cape Town, South Africa. E-mail: linda.cooper@uct.ac.za

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Astrid Von Kotze. University of KwaZulu Natal, South Africa. Curriculum development; Adult Education in the context of development; popular education; global citizenship.

Salma Ismail. University of Cape Town, South Africa. Teach in Masters and Postgraduate Diploma and Advanced Certificate in Adult Education. Courses taught are: Adult Learning in Informal Social Contexts; Adult Learning for Social Change and Adult Learning in Development.

Linda Cooper. University of Cape Town, South Africa. Teach on Masters programme, Advanced Certificate and Diploma in Adult Education. Courses taught include: Adult Learning and Experience; Knowledge, Learning and the Organisation of Work.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / REVIEWS

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN LA ACCIÓN COMUNITARIA. APROXIMACIONES TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Núñez, Héctor (2013). Madrid: Popular, 210 pp.

Implicar a diversos agentes en los procesos de evaluación es una realidad altamente aceptada en el contexto anglosajón; en donde fundaciones y organismos públicos que financian proyectos de intervención comunitaria consideran que las evaluaciones orientadas a la participación de las personas mejoran la calidad de los resultados de evaluación. Por otra parte, y de manera específica en el ámbito de la acción comunitaria, se observa necesario que las organizaciones y sus profesionales tengan competencias en evaluación que les permitan evaluar los programas que gestionan; buscando de esta manera (1) una mejor gestión de los recursos y (2) una mejora de las intervenciones sociales y educativas planteadas.

El libro que presentamos se basa en la investigación de tesis doctoral del autor, que analiza las funciones y las estrategias socioeducativas que desarrollan los técnicos comunitarios para facilitar procesos de evaluación participativa de las acciones comunitarias que gestionan. El libro se articula en cuatro capítulos, de los cuales los tres primeros conforman el referente teórico de la obra. El objetivo de

Involving various actors in the evaluation process is a widely accepted practice in the English-speaking world, where foundations and government agencies that fund community intervention projects consider evaluation aimed at involving people to improve the quality of results. Moreover, and specifically in the field of community action, it is deemed necessary for organizations and their professionals to be competent in evaluation in order that they can evaluate the programmes they manage, thereby seeking (1) a better management of resources and (2) an improvement in the social and educational interventions proposed.

The book we present here is based on the author's doctoral thesis research, which examines the socio-educational roles and strategies adopted by community managers in order to facilitate participatory evaluation processes in the community actions they manage. The book is divided into four chapters, the first three of which constitute the theoretical basis of the research. The aim of this section is to analyse and relate the main concepts

esta sección es analizar y relacionar los conceptos principales de la investigación: la acción comunitaria, la evaluación participativa y los profesionales que intervienen como facilitadores de los procesos de evaluación participativa. El primer capítulo tiene un carácter introductorio y presenta los debates actuales sobre el concepto de la acción comunitaria y sus principios metodológicos. También se presenta de forma breve la evolución de las prácticas de evaluación en educación y el contexto de la evaluación en el ámbito de la acción comunitaria. El segundo capítulo es el referente central teórico, y se dedica al análisis de la evaluación participativa como estrategia de trabajo en la acción comunitaria. Se presenta un análisis internacional de los modelos de evaluación participativa desarrollados actualmente, que se inician a principios de la década de los -90 del siglo pasado de manera principal en las evaluaciones de los proyectos de desarrollo comunitario internacional. Se analizan los orígenes teóricos y conceptuales de la evaluación participativa; los ámbitos y contextos profesionales de aplicación; y los principios teóricos y los elementos metodológicos de las prácticas de evaluación participativa. El tercer capítulo teórico se dedica a analizar las características y las funciones de los profesionales que desarrollan procesos de evaluación participativa en la acción comunitaria; y que históricamente provienen de los ámbitos de (1) la evaluación de programas y (2) el desarrollo comunitario internacional. El cuarto y último capítulo de la obra ofrece un conjunto de pautas metodológicas y dinámicas comunitarias que facilitan la evaluación participativa en las sucesivas fases de su desarrollo. Estas dinámicas y pautas metodológicas han sido desarrolladas en el trabajo de campo que da pie a la investigación doctoral del autor.

Recomendamos la lectura de este libro, ya que hasta la fecha son pocas las referencias científicas - a nivel español- que ofrecen una aproximación teórica y conceptual de las evaluaciones orientadas a partir de la participación de las personas; como también encontramos pocas propuestas en términos metodológicos que ofrezcan guías de actuación en la evaluación de los proyectos socioeducativos dentro de la acción comunitaria.

of the research: community action, participatory evaluation and professionals who work as facilitators of participatory evaluation processes. The first chapter serves as an introduction and presents the current state of the debate on the concept of community action and its methodological principles. It also provides a brief overview of the evolution of evaluation practices in the context of education and evaluation in the field of community action. The second chapter is the central theoretical reference, and is dedicated to the analysis of participatory evaluation as a working strategy in community action. Here we present an analysis of participatory evaluation models currently being developed, a phenomenon that began at the beginning of the nineties with evaluations of international community development projects. We discuss the theoretical and conceptual origins of participatory evaluation; the professional fields and contexts where it is applied; and the theoretical principles and methodological elements involved in participatory evaluation practices. The third chapter is devoted to a theoretical analysis of the characteristics and roles of professionals who carry out participatory evaluation processes in community action, who historically hail from the fields of (1) programme evaluation and (2) international community development. The fourth and final chapter of the book provides a set of methodological guidelines and community dynamics that facilitate participatory evaluation in its successive phases of development. These dynamics and methodological guidelines have been developed in the fieldwork that led to the author's doctoral research.

We recommend this book, as to date there have been few scientific references - in the Spanish context - that provide a theoretical and conceptual approach to evaluation aimed at the participation of people, just as there are few methodological proposals that provide guidelines for action in evaluating socio-educational projects in community action

Héctor Núñez

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO EN LA UNIVERSIDAD DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LATINOAMÉRICA. INTERVENIR Y CAMBIAR LA REALIDAD

Joaquín Gairín, Diego Castro y David Rodríguez Gómez (coord.)

(2014) Santiago de Chile: Santillana del Pacífico, 328pp. ISBN: 9789561524279

El libro, que complementa otro publicado anteriormente (http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf), es una de las aportaciones del Proyecto Accedes, incluido en el programa de la unión Europea ALFA cuyo objetivo general es contribuir al desarrollo de la Educación Superior en América Latina a través de la cooperación entre la Unión Europea y los países latinoamericanos, como medio de contribuir al desarrollo económico y social de la región en general y a un desarrollo global más equilibrado y equitativo de la sociedad latinoamericana en particular. En este proyecto: El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica, han participado 24 universidades, 13 latinoamericanas y 4 europeas.

En el texto se recogen estrategias, orientaciones y recursos para gestionar la intervención en los centros universitarios con dichos colectivos. La publicación se presenta en forma de opúsculos: El primero "Intervenir y cambiar la realidad" ofrece una reflexión sobre la necesidad del cambio educativo, su finalidad y la incidencia de diversos factores en los procesos de cambio. En los apartados siguientes explica el sistema operativo para la planificación estratégica, que denominan la metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) que da pautas para impulsar y gestionar el cambio. Un aportación muy interesante es la que hace referencia a 24 estrategias sobre el desarrollo organizativo que se exponen en un anexo de manera sintética pero suficiente, complementada por la bibliografía correspondiente.

Los opúsculos restantes abordan colectivos específicos: 2 "Indígenas", 3 "Mujeres", 4 "Discapacitados", 5 "Minorías étnico-culturales", 6 "Estudiantes no habituales", 7 "Ruralidad", 8 "Inmigrantes" y 9 "Pobreza" (con IDH, Índice de Desarrollo Humano, muy bajo), han sido redactados por equipos integrados por miembros de las distintas universidades participantes.

La estructura de los fascículos consta de dos apartados: Aproximación al colectivo y Estrategias

The book, which complements another previously published book (http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf), is one of the contributions resulting from the Accedes Project, part of the European Union ALFA programme, whose overall objective is to contribute to the development of Higher Education in Latin America through cooperation between the European Union and Latin American countries, as a means of contributing to the economic and social development of the region in general, and a more balanced and equitable development of Latin American society specifically. 24 universities - 13 Latin American and 4 European - participated in the Vulnerable groups' access and academic success in risk environments in Latin America, project.

The text outlines strategies, guidelines and resources to manage interventions in university centres in collaboration with the aforementioned groups. The publication comes in the form of booklets: The first, "Intervene and change reality" is a reflection on the need for educational change, its purpose and the impact of various factors on the processes of change. The following sections explain the strategic planning operations system, called the APRA (Access, Permanence and Academic Performance) methodology which provides guidelines for promoting and managing change. A very interesting contribution is one that mentions the 24 strategies for organisational development which is concisely but sufficiently included in an annex, and supported by the relevant literature.

The remaining topics address specific groups: 2 "Indigenous", 3 "Women", 4 "People with disabilities", 5 "Ethno-cultural minorities", 6 "Non-traditional students", 7 "Rural", 8 "Immigrants" and 9 "Poverty" (those who have a low HDI, Human Development Index). They were written by teams comprising of members from the various participating universities.

The structure of each part has two sections: Approach and intervention strategies. The first section addresses the groups' history and reasons for its existence and vulnerability, always accompanied by updated references.

de intervención. En el primero se abordan los antecedentes versus causa de su aparición y de su carácter vulnerable; en todos los casos se acompaña de referencias bibliográficas actualizadas.

En el segundo se describen estrategias de intervención, señalando el momento idóneo para su aplicación: acceso, progreso o egreso y el coste, bajo, medio o alto, de su implementación; se describe de manera pormenorizada la parte del colectivo destinatario y finalmente se explica la estrategia concreta. Esta descripción se acompaña de enlaces a distintas webs y de referencias bibliográficas muy útiles.

Los contenidos de esta publicación inciden en la necesidad de que los sistemas de educación superior desarrollen su capacidad de equilibrar calidad y equidad, excelencia e inclusión, por lo que resultan especialmente interesantes y más cuando en estos momentos de crisis económica generalizada las distancias entre los privilegiados y los más desfavorecidos se acrecientan. Merece la pena detenerse, como hemos hecho, en la estructura de la publicación porque es otra de las aportaciones a destacar: es ágil y ordenada, y facilita la aplicación de las estrategias en los distintos colectivos.

El libro es recomendable, no sólo para incidir en inclusión de los grupos en riesgo de exclusión que es su finalidad primera, sino también para la formación de docentes.

The second describes the intervention strategies, highlighting the most suitable time to apply them: access, progress or abandonment and the cost, low, average or high, of its implementation; the part of the target group is described in detail and finally the specific strategy is explained. This description is accompanied by links to different websites and useful references.

The contents of this publication highlight the need in which higher education systems have to develop their ability to balance quality and fairness, excellence and inclusion, which make it particularly interesting especially because the current economic crisis is resulting in a growing gap between the privileged and the poorest. It is worth focusing on, as we have done, the structure of the publication as it is one of the contributions worth emphasising: it is agile and well-organised, and facilitates the implementation of these strategies in different groups.

The book is recommended, not only to highlight the need for inclusion of groups at risk of exclusion which is its primary purpose, but also for teacher training.

Carme Tolosana Cidón

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

RESUMEN DE TESIS / THESIS ABSTRACT

ELEMENTOS DE LAS HISTORIAS DE VIDA QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FORMACIÓN

Sánchez Fernández, M. L. (2015), Universidad Complutense de Madrid (Dr. Antonio Bautista García-Vera dir.)

La revolución tecnológica de las últimas décadas, la vertiginosa expansión de la información, la globalización, la virtualidad y la liberalización de los servicios, ha dado lugar a la sociedad de la información y del conocimiento, nuevas formas de vivir, comunicarse, trabajar y aprender.

En este contexto, el conocimiento tiene fecha de caducidad, surgen nuevas profesiones, la escuela y los profesores han de replantearse las funciones que venían desempeñando, necesitan construir una nueva identidad docente y desarrollar competencias que les permitan hacer frente a la incertidumbre y a las nuevas exigencias sociales.

El objetivo de esta Tesis Doctoral es investigar qué elementos presentan los futuros maestros en sus historias de vida para justificar y argumentar su elección profesional.

Fundamentado desde el contexto actual y sus repercusiones en la escuela y el trabajo de los profesores, la construcción de la identidad docente, la resiliencia que permiten al individuo hacer frente a la adversidad y salir transformado y la promoción de las fortalezas resilientes necesarias para el ejer-

The technological revolution of the last decades has led to a rapid growth of information, globalisation, virtuality and services liberalisation, thus leading to the information and knowledge society, that is, to new ways of living, communicate, work and learn.

In this context, knowledge has an expiration date. New professions are born and therefore both school and teachers must rethink the roles that they use to have, they need to build a new teaching identity and develop competences that allows them to cope with uncertainty and the new social demands.

The main objective of this Doctoral Thesis is to investigate which are the elements in the history life of future teachers to justify and support their career choice.

To answer these questions we started with the theoretical foundation focusing on the current context and its impact on the school and the work of teachers, the construction of personal and professional identity, and resilience and strengths to be submitted by a 21st century teacher. In the fieldwork we had in-depth interviews and collected data for further analysis and interpretation.

cicio de la docencia en un momento de constantes cambios.

Dada la naturaleza de los datos que debemos obtener decidimos utilizar una metodología cualitativa con carácter exploratorio, basada en el enfoque biográfico narrativo, que nos permita adentrarnos en dimensiones de la experiencia difícilmente cuantificables. Para la recogida de datos nos servimos de la entrevista en profundidad, historias de vida en imágenes y notas de campo, plasmando los datos más significativos de su vida en forma de "autobiografías compartidas".

Trabajamos con una muestra incidental de 8 narradores, alumnos de primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, con un rango de edad entre los 18 y 28 años.

Realizamos un análisis categorial y holístico de los datos llegando a distintas conclusiones:

Hacerse Maestros en Educación Infantil es una decisión tomada hace tiempo, se remonta a los juegos infantiles en los que desempeñaban roles de profesores. El amor a los niños, su deseo de enseñarles y ayudarles a crecer en su desarrollo personal y académico, o evitar que otros cometan los mismos errores que cometieron con ellos y el consiguiente sufrimiento que les ocasionaron. Las prácticas profesionales, el trabajo con niños en ambientes extraescolares, así como los buenos deseos, les llevan a conformar su identidad personal y profesional como maestros, ya desde edades tempranas.

Al Grado de Maestro en Educación Infantil acceden mayoritariamente a través de Ciclos Formativos de Grado Superior. Llegan al módulo, con desinterés hacia el estudio, con una baja autoestima, sin proyección de futuro ni prioridades por las que luchar, incluso sin esperanza. Etapa en la que se produce una transformación con el resurgir de un conjunto de fortalezas intrapersonales, interpersonales y sociales.

Los orígenes de su compromiso son vocacionales "siempre quise ser maestro", los "ambientes de apoyo" en los que han vivido con familias creadoras de sentido, las experiencias afectivas y un buen vínculo con sus profesores, en quienes encuentran un modelo a imitar.

Una actitud empática y humanizadora, unida a cierta inclinación por ayudar a los demás, les lleva a

Based on the current context and its impact on the school and the work of teachers, the construction of educational identity, the resilience that allows the individual to cope with adversity and emerge transformed and promoting resilient strengths required for the performance of teaching at a time of constant changes.

Given the nature of the data we need to obtain, we decided to choose a qualitative methodology with an exploratory nature based on a biographical narrative approach, that allows us to explore the dimensions of experience that are difficult to quantify. To collect all the data we use in-depth interviews, life stories in images and field notes, capturing the most significant data of their lives as "shared autobiographies".

We worked with an incidental sample of 8 narrators, freshmen of the Infant Education Degree, with an age range between 18 and 28 years.

Interviews have been digitally recorded, transcribed and the information obtained has been transformed into "shared autobiographies". They are life stories of our narrators in which academic career, motivations, experiences, significant people and events in their lifetime have been collected. Afterwards we have done a holistic analysis, highlighting the significant facts, and then we have carried out a more detailed analysis of relevant data supported by biograms. Finally we have presented the findings and we have posed future research opportunities.

We have performed a categorial and holistic analysis of the data obtaining different conclusions:

Becoming Teachers in Infant Education is a decision made long time ago. It goes back to children games in which, symbolically, they played the role of teacher. The love for children, their desire to teach and help them grow both in their personal and academic development, or prevent others from making the same mistakes they made with them and the subsequent suffering that such mistakes caused them. Internships, work with children in after-school environments as well as their good wishes, led them to shape their personal and professional identity as teachers, from an early age.

Most of them access to the degree in Infant Education through Higher Educational Training. They reach that study with a lack of interest, a low self-esteem, neither future prospects nor priorities to fight for,

crear un círculo de confianza estable con los demás y al buen desarrollo de las cualidades o fortalezas que debe tener un buen profesor.

and even hopeless. In this stage they will undergo a transformation brought about by the awakening of a set of intrapersonal, interpersonal and social strengths.

The root of their commitment is clearly vocational: "I always wanted to be a teacher," the "supportive environments" in which they have been brought up with families helping to create sense, the affective experiences and a strong bond with their teachers, in whom they find a role model to imitate.

A humanising an empathetic attitude and a calling for helping others, leads them to create a stable circle of trust with others as well as to a good development of the qualities and strengths that a good teacher should have.

María Luisa Sánchez Fernández

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

A CASA DA XUVENTUDE DE OURENSE COMO EXPERIENCIA HISTÓRICA DE EDUCACIÓN SOCIAL. 1978 - 1992

Brea Castro, M. (2015), Universidad de Vigo (Dr. Xosé Manuel Cid Fernández dir.)

La Casa de la Juventud de Ourense representa una Institución Pública insustituible que, a lo largo de más de cuatro décadas, convirtió un espacio físico de cuatro andar en el periférico barrio de Las Lagunas en Ourense, en un punto de encuentro estratégico y de socialización de la juventud urbana orensana, gallega, española y, en alguno de los casos, también internacional.

La delimitación temporal de la tesis tiene en cuenta las circunstancias que rodeaban al período conocido como Transición, y también a las expectativas de canje e incertidumbre que se vivían en ese contexto, y que favorecía por otro lado esa necesidad de participar y ser escuchados por la sociedad.

La juventud pretendía tener voz y por supuesto voto, por lo que percibimos a la Casa de la Juventud de Ourense como un trampolín de sus demandas y como ejemplo de responsabilidad en procesos democráticos y asamblearios. Con la creación del Consejo de Gestión, se responsabilizaba durante un año a un grupo concreto de chavales y chavalas

Ourense's "A Casa da Xuventude" is a unique institution which has, for over four decades, turned a four-story building in the peripheral neighbourhood of Las Lagunas into a social meeting point for the young people of Ourense, in Galicia, Spain and, in some cases, even from abroad.

The timing of this thesis takes into account the circumstances that surrounded the period known as "La Transición", as well as the anticipation of change and uncertainty in which people were living at this time. This helped to create an urgent need for social and political participation and an eagerness to be heard by society.

Young people wanted to have a voice and of course, a vote. "A Casa da Xuventude de Ourense" became a platform for their demands and an example of their reliability during the democratic process. With the creation of the Board of Management, a specific group of young people took responsibility for managing material and human resources. They were tutored by Benito López Losada, who had a link with the Administration. He acted as a secretary during

crear un círculo de confianza estable con los demás y al buen desarrollo de las cualidades o fortalezas que debe tener un buen profesor.

and even hopeless. In this stage they will undergo a transformation brought about by the awakening of a set of intrapersonal, interpersonal and social strengths.

The root of their commitment is clearly vocational: "I always wanted to be a teacher," the "supportive environments" in which they have been brought up with families helping to create sense, the affective experiences and a strong bond with their teachers, in whom they find a role model to imitate.

A humanising an empathetic attitude and a calling for helping others, leads them to create a stable circle of trust with others as well as to a good development of the qualities and strengths that a good teacher should have.

María Luisa Sánchez Fernández

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

A CASA DA XUVENTUDE DE OURENSE COMO EXPERIENCIA HISTÓRICA DE EDUCACIÓN SOCIAL. 1978 - 1992

Brea Castro, M. (2015), Universidad de Vigo (Dr. Xosé Manuel Cid Fernández dir.)

La Casa de la Juventud de Ourense representa una Institución Pública insustituible que, a lo largo de más de cuatro décadas, convirtió un espacio físico de cuatro andar en el periférico barrio de Las Lagunas en Ourense, en un punto de encuentro estratégico y de socialización de la juventud urbana orensana, gallega, española y, en alguno de los casos, también internacional.

La delimitación temporal de la tesis tiene en cuenta las circunstancias que rodeaban al período conocido como Transición, y también a las expectativas de canje e incertidumbre que se vivían en ese contexto, y que favorecía por otro lado esa necesidad de participar y ser escuchados por la sociedad.

La juventud pretendía tener voz y por supuesto voto, por lo que percibimos a la Casa de la Juventud de Ourense como un trampolín de sus demandas y como ejemplo de responsabilidad en procesos democráticos y asamblearios. Con la creación del Consejo de Gestión, se responsabilizaba durante un año a un grupo concreto de chavales y chavalas

Ourense's "A Casa da Xuventude" is a unique institution which has, for over four decades, turned a four-story building in the peripheral neighbourhood of Las Lagunas into a social meeting point for the young people of Ourense, in Galicia, Spain and, in some cases, even from abroad.

The timing of this thesis takes into account the circumstances that surrounded the period known as "La Transición", as well as the anticipation of change and uncertainty in which people were living at this time. This helped to create an urgent need for social and political participation and an eagerness to be heard by society.

Young people wanted to have a voice and of course, a vote. "A Casa da Xuventude de Ourense" became a platform for their demands and an example of their reliability during the democratic process. With the creation of the Board of Management, a specific group of young people took responsibility for managing material and human resources. They were tutored by Benito López Losada, who had a link with the Administration. He acted as a secretary during

para la gestión de los recursos tanto materiales como humanos, tutorizados por Benito López Losada, con enlaces con la Administración y que ejercía como Secretario en esas Juntas del Consejo, siendo además el Director de la Casa.

Pese a la existencia del recurso físico y una estructura de funcionamiento interno con cierta coherencia, la importancia del funcionamiento se centra en el impulso que desde todas las entidades existentes y los grupos informales se hizo para desarrollar un programa de participación y actividades tanto de carácter cultural, como lúdico, musical, teatral, deportivo,...

A través pues de esta tesis, se trata de mostrar y captar el significado de la vida de la Casa de la Juventud, como generadora de espacios culturales innovadores, de conciencias críticas y también, impulsora de una metodología activa y participativa en el contexto juvenil de la ciudad de Ourense.

El objetivo principal de esta Tesis fue mostrar la Casa de la Juventud de Ourense como ejemplo de intervención desde la Educación Social desde el año 1978 al año 1992, contando con las opiniones de participantes claves de este proceso, así como los registros escritos de las diferentes actividades y notas de prensa de lo que acontecía en el día a día.

Otro de los objetivos que inevitablemente se concretaron a la hora de desarrollar este estudio, era mostrar el incidente de las actividades y de los procesos de participación democrática interna en la sociedad ourensana en aquella época, así como la influencia en la formación de futuros líderes políticos dentro de la militancia de asociaciones políticas juveniles. Se determinaría sí la pertenencia a un grupo en concreto favorecía la posibilidad de tener fuerza en la toma de decisiones internas o bien, no disfrutaba apenas de importancia ya que no eran procesos legitimados desde la mayoría de los socios y socias.

Para concluir, se analizó la Casa de la Juventud como espacio de gestión participativa único, como ejemplo de espacio de Educación Social y Animación Sociocultural, en el cual se reflejaba la dinámica interna del Consejo de Gestión, así como su influencia en las actividades de los grupos registrados y los grupos informales o independientes.

También se estudió la figura de Benito López Losada en todo este proceso, como clave en su ges-

the meetings and was the Director of "A Casa da Xuventude" during this time.

As well as its physical resources and coherent internal structure, the success of this project can be predominantly attached to the work of informal groups. These groups developed programmes of cultural, musical, theatrical and sporting activities.

This thesis will attempt to depict the essence of life at "A Casa da Xuventude", a place that created innovative cultural ideas and promoted critical thinking and a more proactive and participative approach for the young people of Ourense.

The main goal of this thesis is to use "A Casa da Xuventude" as an example of the Social Education's intervention between 1978 and 1992. It will include interviews from key actors, written materials about different activities and notes about day to day life at "A Casa". This study also aims to demonstrate the impact of the "A Casa"'s activities and democratic processes on the society of Ourense at that time, as well as its influence in promoting future political leaders from inside its political youth associations. We will analyse whether belonging to a specific group helped gain support for internal decisions, or whether these processes were in fact entitled by the majority of members.

The final section of this thesis will examine "A Casa da Xuventude" as a space of unique participatory management and as an example of Social Education and sociocultural animation. As such we can look at the internal dynamic of the Board of Management and the influence of the activities on registered and informal/independent groups.

We will also assess Benito López Losada's role in this process, as a key part of its management and activities. We will judge whether or not he was an essential element and whether the situations would have had similar results under a different director. This doctoral thesis will be based on qualitative research, supported by a unique case design and justified by different reasons. This is a unique context which has created a remarkable social structure.

In conclusion, we have seen the reaffirmation of innovative educational contexts, based on the responsibility of the users of "A Casa" and the participation and actions of its main actors. However because this new process was still challenged by society, a new Board of Management was created and

tión y actuación, analizando si fue imprescindible o, si por otro lado, estuviera quien estuviera en la Dirección a la situación desembocaría del mismo modo.

La tesis doctoral se sitúa dentro de una investigación cualitativa, en este caso apoyada en los pilares del diseño de caso único, justificándolo a través de varios motivos, como establecer y ampliar el conocimiento, la ejemplificación de que estamos ante un contexto único e irrepetible y, el carácter revelador que podemos tener de una estructura social muy destacada.

En conclusión, se reafirmaron unos contextos educativos novedosos basados en la responsabilidad de los usuarios y usuarias, actores directos de la acción y de la participación.

Por otro lado, con una apuesta por una política aún detestada por la sociedad, se creó un Consejo de Gestión que estabilizó un sistema de cogestión entre Administración y socios, finalmente condicionado por partidos políticos que visualizaron en la Casa de la Juventud un medio de recolección de votos.

La potenciación de espacios abiertos de socialización y la adquisición de recursos materiales innovadores permitieron que la Casa se convirtiese en un referente cultural y de participación social único en Galicia.

established a system of co-management between administration and members. This was finally taken control of by political parties who saw “A Casa da Xuventude” as a way to gain votes.

The use of open spaces for social reasons and the acquisition of new material resources have allowed “A Casa” to become a unique cultural and democratic reference in Galicia.

Referencias bibliográficas / References

Serrano, J. (1988). “Aproximación a la tipología de las Casas de Juventud”. In. J. Serrano & G. Martín. (Coord.). *Las Casas de la Juventud en España: materiales de las II Jornadas de Casas de Juventud*. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Juventud y Sociedad.

Simpson, J.A. (1979). *Hacia una democracia cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yin, R.J. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Denzin, N.K.& Lincoln, Y.S. (coords) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

Millán Brea Castro
UNIVERSIDAD DE VIGO

NARRATIVA Y PROMOCIÓN DE RESILIENCIA. FACTORES DE RIESGO MÁS FRECUENTES EN FUTUROS DOCENTES EN FORMACIÓN

Serrano Molina, A. (2015), Universidad Complutense de Madrid

En nuestra sociedad, los distintos tipos de pérdida se ocultan a los ojos del menor, se piensa que apartarlos de la adversidad es una forma de no traumatizarlos. Es necesaria vivirla con normalidad, convirtiéndose la resiliencia en un medio adecuado para hacerla frente.

El objetivo de esta Tesis Doctoral es investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a futuros docentes en formación. Fundamentado desde la

In our society, the different types of losses are hidden from the eyes of childhood, it is thought that separating our children from these adversities is a way of not traumatizing them. There is need to live these circumstances normally, becoming resilience a suitable médium to face it.

The main objective of this Doctoral Thesis is to investigate the most common strengths, which despite the adversities of life, allow going ahead to future teachers in training. Grounded from the

tión y actuación, analizando si fue imprescindible o, si por otro lado, estuviera quien estuviera en la Dirección a la situación desembocaría del mismo modo.

La tesis doctoral se sitúa dentro de una investigación cualitativa, en este caso apoyada en los pilares del diseño de caso único, justificándolo a través de varios motivos, como establecer y ampliar el conocimiento, la ejemplificación de que estamos ante un contexto único e irrepetible y, el carácter revelador que podemos tener de una estructura social muy destacada.

En conclusión, se reafirmaron unos contextos educativos novedosos basados en la responsabilidad de los usuarios y usuarias, actores directos de la acción y de la participación.

Por otro lado, con una apuesta por una política aún detestada por la sociedad, se creó un Consejo de Gestión que estabilizó un sistema de cogestión entre Administración y socios, finalmente condicionado por partidos políticos que visualizaron en la Casa de la Juventud un medio de recolección de votos.

La potenciación de espacios abiertos de socialización y la adquisición de recursos materiales innovadores permitieron que la Casa se convirtiese en un referente cultural y de participación social único en Galicia.

established a system of co-management between administration and members. This was finally taken control of by political parties who saw “A Casa da Xuventude” as a way to gain votes.

The use of open spaces for social reasons and the acquisition of new material resources have allowed “A Casa” to become a unique cultural and democratic reference in Galicia.

Referencias bibliográficas / References

Serrano, J. (1988). “Aproximación a la tipología de las Casas de Juventud”. In. J. Serrano & G. Martín. (Coord.). *Las Casas de la Juventud en España: materiales de las II Jornadas de Casas de Juventud*. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Juventud y Sociedad.

Simpson, J.A. (1979). *Hacia una democracia cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yin, R.J. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Denzin, N.K.& Lincoln, Y.S. (coords) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

Millán Brea Castro
UNIVERSIDAD DE VIGO

NARRATIVA Y PROMOCIÓN DE RESILIENCIA. FACTORES DE RIESGO MÁS FRECUENTES EN FUTUROS DOCENTES EN FORMACIÓN

Serrano Molina, A. (2015), Universidad Complutense de Madrid

En nuestra sociedad, los distintos tipos de pérdida se ocultan a los ojos del menor, se piensa que apartarlos de la adversidad es una forma de no traumatizarlos. Es necesaria vivirla con normalidad, convirtiéndose la resiliencia en un medio adecuado para hacerla frente.

El objetivo de esta Tesis Doctoral es investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a futuros docentes en formación. Fundamentado desde la

In our society, the different types of losses are hidden from the eyes of childhood, it is thought that separating our children from these adversities is a way of not traumatizing them. There is need to live these circumstances normally, becoming resilience a suitable médium to face it.

The main objective of this Doctoral Thesis is to investigate the most common strengths, which despite the adversities of life, allow going ahead to future teachers in training. Grounded from the

resiliencia -esperanza positiva- que permite al individuo hacer frente y superar la adversidad.

Centrándonos en distintos tipos de pérdida -red social por acoso y duelo por pérdida de personas significativas- resignificándolas desde la narrativa para metamorfosearlas y retomar el desarrollo. Analizamos las fortalezas que hacen posible la promoción de la resiliencia. Elaboramos una propuesta para la formación inicial del profesorado, centrada en la reflexión sobre la vida y la experiencia práctica, que contribuya a la formación como tutor de resiliencia.

Dada la naturaleza de los datos que necesitamos obtener nos decantamos por una metodología cualitativa, basada en el enfoque biográfico narrativo, que nos permite dar coherencia y sentido a las distintas situaciones de riesgo y su gestión. Son recogidos a través de entrevistas en profundidad, historias de vida en imágenes y notas de campo, finalmente reelaborados en forma de "autobiografías compartidas" plasmando los eventos más importantes de su existencia.

Trabajamos con una muestra incidental de 11 narradores, alumnos de primer curso del Grado de Maestro, que han participado voluntariamente, con un rango de edad entre los 18 y 46 años.

Llevamos a cabo un análisis holístico de los datos llegando a distintas conclusiones.

Alcanzan niveles formativos inimaginables para ellos y su entorno apoyados en el buen vínculo que establecen con sus tutores de resiliencia, les permite el desarrollo de fortalezas resilientes -equilibrio, autoestima, autoeficacia, compromiso, establecimiento de objetivos, autocontrol, etc.- para hacer frente a la adversidad.

El significado personal que otorgan a sus distintas situaciones de pérdida explica el descenso del rendimiento académico, e incluso las repeticiones de curso. Cuando el contexto se vuelve amable, profesores que les dan confianza, asignan responsabilidades, su mundo emocional se torna más positivo, resurge su deseo de aprender y nuevos retos. El esfuerzo, que se ve recompensado con el éxito, haciendo surgir la vocación.

Ante la pérdida, algunos jóvenes, evoluciona hacia largas y secretas depresiones (distimias) y padecimientos, estar solo es el peor sufrimiento que puede padecer el ser humano. Narrando lo suce-

resilience -positive expectancy- that allows the individual to face and overcome the adversity.

We approach different situations of loss, -social network for harassment and mourning for loss of significant people- and how to resignify them through the narrative to metamorphise them and continue the development. We analyse the strengths that make possible the promotion of resilience. We have developed a proposal in the initial theoretical-practical training of teachers focused in the reflection of the practice and life experiences that contribute to a better training as a tutor of resilience.

Because of the nature of the data we need to obtain we opted for a qualitative methodology based on biographical narrative, allowing us to give coherence and meaning to different risk situations, using in-depth interviews, stories of life in images and field notes, for data collection. We conclude with an investigation report in a "shared autobiographies" format in which the stages the major events that have marked its existence are collected.

We have worked with an incidental sample of 11 narrators, students in the first year of the Teacher Degree, with an age range between 18 and 46 years who had decided to participate voluntarily.

We have carried out a holistic analysis of the data obtaining different conclusions:

They reach unimaginable levels of training for them and their environment, supported by the good linkage established with their resilience tutors, allowing them the development resilient strengths -balance, self-esteem, self-efficacy, commitment, goal setting, self-control, etc.- to deal with adversity.

The personal meaning awarded to the different situations of loss experienced are in accordance of this meaning explains the decline in academic performance and in course repetitions. A more friendly context, with teachers who give them confidence, assign responsibilities, and make that their emotional world becomes more positive, reappearing the desire to learn and new challenges to face. To achieve their goals they need to use the effort, which is rewarded with success, and appearing vocation.

Some young people when facing a loss, evolve into long and secret depressions (dysthymias) and afflictions. Being alone is the worst affliction a human

dido dan coherencia, resignifican y dan sentido a las fracturas, desde su historia personal y rituales culturales, superando el estado de confusión inicial en el que no es posible decir nada porque no se comprende nada. Con el tiempo la evolución de los recuerdos les permite edificar esperanza.

La capacidad de cambio se desarrolla en la infancia, con el apoyo de sus tutores de resiliencia, posibilitan aprender del mundo que les rodea, dando sentido a su existencia y relaciones. Vínculo y sentido, dos palabras que unidas a la comunicación asertiva permiten la reparación de la resiliencia.

can suffer. Narrating what has happened can give coherence, resignify and give sense to fractures, from its personal history and cultural rituals, overcoming that state of initial confusion in which it is impossible to say anything because nothing is understood. The memories evolve over time, creating hope.

The ability to change is developed in childhood, through the support of their resilient tutors, they have the opportunity to learn of the world which surrounds them, and give a meaning to their lives and relationships. Link and sense, two words that together with the assertive communication, allow the repair of resilience.

Andrés Serrano Molina

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

LA RELACIÓN DE CUIDADO EN LA FAMILIA

Garro Gil, N. (2014). Universidad de Navarra. (Alfredo Rodríguez Sedano, dir.)

Los países desarrollados muestran una preocupación creciente ante una población que envejece progresivamente (UNFPA & HelpAge International, 2012) y manifiesta mayor riesgo de ser dependiente (Badia Llach, Lara Suriñach y Roset Gamisans, 2004). La ausencia de relevo generacional (Para, 2012) se suma a la perspectiva de una generación joven cuyos estilos de vida y valores parecen distar de la idea de cuidar (Fernández Muñoz, 2000).

El renovado interés de los Estados en la familia cuidadora parece derivarse de la lógica de costes-beneficios que en época de crisis busca el ahorro en los servicios asistenciales (Rivas, 2013). Pero incluso los países "familistas" (Gans y Silverstein, 2006; Kim y Wilcox, 2013) apuntan hacia la inviabilidad de este sistema de cuidados informales basado en la solidaridad familiar (López de Ayala Genovés, 2000). La familia, además se enfrenta en las últimas décadas a un proceso de desinstitucionalización, resultado, en parte, de la denominada "pluralización de las formas familiares" (Donati, 2014) que cuestiona la vigencia de la "familia tradicional" y sus funciones (Del Campo, 2006).

El cuidado parece ser una de esas funciones que otros sistemas sociales podrían desempeñar. Sin

Developed countries are increasingly concerned on a progressively aging population (UNFPA & HelpAge International, 2012) and manifests greater risk of becoming dependent (Badia Llach, Lara Suriñach y Roset Gamisans, 2004). The absence of generational change (Para, 2012) is added to the perspective of a young generation whose lifestyles and values seem to be distant from the idea of caring (Fernández Muñoz, 2000).

The renewed interest of States in the family as caregiver seems to stem from the logic of cost-benefits which in depression times looks for saving in health services (Rivas, 2013). But even "familiar countries" (Gans y Silverstein, 2006; Kim y Wilcox, 2013) point to the impossibility of this system of informal care based on family solidarity (López de Ayala Genovés, 2000). The family also faced in recent decades a process of deinstitutionalization, result in part of the so-called "pluralization of family forms" (Donati, 2014) that questions the validity of the "traditional family" and its functions (Del Campo, 2006).

Caring seems to be one of those functions that other social systems could play. However, the aim of this thesis has been to show that caring comes alive in the supra-funtional reciprocity relationships, ty-

dido dan coherencia, resignifican y dan sentido a las fracturas, desde su historia personal y rituales culturales, superando el estado de confusión inicial en el que no es posible decir nada porque no se comprende nada. Con el tiempo la evolución de los recuerdos les permite edificar esperanza.

La capacidad de cambio se desarrolla en la infancia, con el apoyo de sus tutores de resiliencia, posibilitan aprender del mundo que les rodea, dando sentido a su existencia y relaciones. Vínculo y sentido, dos palabras que unidas a la comunicación asertiva permiten la reparación de la resiliencia.

can suffer. Narrating what has happened can give coherence, resignify and give sense to fractures, from its personal history and cultural rituals, overcoming that state of initial confusion in which it is impossible to say anything because nothing is understood. The memories evolve over time, creating hope.

The ability to change is developed in childhood, through the support of their resilient tutors, they have the opportunity to learn of the world which surrounds them, and give a meaning to their lives and relationships. Link and sense, two words that together with the assertive communication, allow the repair of resilience.

Andrés Serrano Molina

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

LA RELACIÓN DE CUIDADO EN LA FAMILIA

Garro Gil, N. (2014). Universidad de Navarra. (Alfredo Rodríguez Sedano, dir.)

Los países desarrollados muestran una preocupación creciente ante una población que envejece progresivamente (UNFPA & HelpAge International, 2012) y manifiesta mayor riesgo de ser dependiente (Badia Llach, Lara Suriñach y Roset Gamisans, 2004). La ausencia de relevo generacional (Para, 2012) se suma a la perspectiva de una generación joven cuyos estilos de vida y valores parecen distar de la idea de cuidar (Fernández Muñoz, 2000).

El renovado interés de los Estados en la familia cuidadora parece derivarse de la lógica de costes-beneficios que en época de crisis busca el ahorro en los servicios asistenciales (Rivas, 2013). Pero incluso los países "familistas" (Gans y Silverstein, 2006; Kim y Wilcox, 2013) apuntan hacia la inviabilidad de este sistema de cuidados informales basado en la solidaridad familiar (López de Ayala Genovés, 2000). La familia, además se enfrenta en las últimas décadas a un proceso de desinstitucionalización, resultado, en parte, de la denominada "pluralización de las formas familiares" (Donati, 2014) que cuestiona la vigencia de la "familia tradicional" y sus funciones (Del Campo, 2006).

El cuidado parece ser una de esas funciones que otros sistemas sociales podrían desempeñar. Sin

Developed countries are increasingly concerned on a progressively aging population (UNFPA & HelpAge International, 2012) and manifests greater risk of becoming dependent (Badia Llach, Lara Suriñach y Roset Gamisans, 2004). The absence of generational change (Para, 2012) is added to the perspective of a young generation whose lifestyles and values seem to be distant from the idea of caring (Fernández Muñoz, 2000).

The renewed interest of States in the family as caregiver seems to stem from the logic of cost-benefits which in depression times looks for saving in health services (Rivas, 2013). But even "familiar countries" (Gans y Silverstein, 2006; Kim y Wilcox, 2013) point to the impossibility of this system of informal care based on family solidarity (López de Ayala Genovés, 2000). The family also faced in recent decades a process of deinstitutionalization, result in part of the so-called "pluralization of family forms" (Donati, 2014) that questions the validity of the "traditional family" and its functions (Del Campo, 2006).

Caring seems to be one of those functions that other social systems could play. However, the aim of this thesis has been to show that caring comes alive in the supra-funtional reciprocity relationships, ty-

embargo, el objetivo de esta tesis ha sido mostrar que el cuidado cobra vida en las relaciones de reciprocidad supra funcional, típicamente familiares (Elizasu, 1999). Es un intercambio basado en el dar y recibir simbólicos cuya finalidad es el bienestar y felicidad de las personas, más allá de la labor puramente asistencial (Marías, 1987).

Paralelamente se da un fenómeno socio-cultural que insiste en ofrecer una visión negativa del cuidado asociado a la dependencia y al gasto económico, el desequilibrio social y la sobrecarga familiar. Otro objetivo de la tesis ha sido explicar que ser dependiente es condición natural del ser humano, siempre menesteroso y vulnerable en su desarrollo (MacIntyre, 2001). La dependencia no es de suyo un problema, pero sí lo son sus consecuencias. Y cuando de hecho se vuelve problemática, manifiesta la falta de capacidad, formación y recursos de la familia cuidadora para afrontar cambios imprevistos y asumir retos que amenazan su ciclo vital y proyecto de vida. Con esto se apunta a una idea clave de la tesis: ser dependiente y requerir cuidados es natural, pero varía en grado e intensidad a lo largo de la vida; y apunta a una realidad supra-individual que implica relaciones y por tanto a la familia y a la sociedad.

Pero la sociología funcionalista que guía a los Estados de Bienestar no permite explicar ni justificar cuestiones de profundo calado social: ¿qué significa “familia cuidadora”? ¿es lo mismo asistir que cuidar?, ¿qué sistema social debe y puede cuidar?, ¿tiene utilidad el cuidado?, ¿por qué cuidar a quienes ya no son productivos?, ¿nuestra sociedad valora y promueve el cuidado?, ¿es necesario formar para el cuidado?, ¿se puede aprender de las experiencias de cuidado?, ¿qué beneficios obtiene la sociedad de todo esto?

Hablar de cuidado significa hablar de familia y por tanto de relaciones. La sociología relacional de Pierpaolo Donati (1996) introduce un enfoque novedoso que permite observar, analizar e interpretar los fenómenos sociales como formas distintas de relacionar las relaciones. Así, la relación de cuidado y su impacto en la propia familia y en la sociedad cobran una nueva perspectiva al identificar en la familia cuidadora el potencial generativo capaz de humanizar las relaciones de una sociedad cada vez más centrada en el interés y la utilidad (Donati, 2009).

pically familiar (Elizasu, 1999). It is an exchange based on the symbolic giving and receiving aimed at the welfare and happiness of the people, beyond the purely healthcare function (Marías, 1987).

At the same time, a sociocultural phenomenon arises offering a negative vision associated with dependence and economic cost care, social imbalance and family burnout occurs. Another aim of the thesis has been to explain that being dependent is a natural human condition, always needy and vulnerable in his development (MacIntyre, 2001). Dependence is not a problem itself, but so are its consequences. And when in fact becomes problematic, shows the lack of capacity, training and resources from the family as caregiver to face unforeseen changes and take on challenges that threaten their life cycle and life project. What this a key idea of the thesis is pointed out that: being dependent and require care is natural, but it varies in degree and intensity throughout life; and actually points to a supra-individual reality that involves relationships and in consequence family and society.

But functionalist sociology that guides Welfare States can't explain or justify issues of deep social significance: What does family as caregiver mean? Is the same thing attending than caring?, Which social system must and can take care?, Is caring something useful?, Why caring for those who are no longer productive?, Does our society value and promote caring?, Is it necessary to educate for caring?, Is it possible to learn from caring experiences?, Which benefits does society get from this?

Caring means talking about family and relationships. Pierpaolo Doanti's Relational Sociology (1996) introduces an original approach that allows us to observe, analyze and interpret social phenomena as different ways of relating relationships. Thus, the caring relationship and its impact on the family and in society are taking on a new perspective, identifying in the family as caregiver a generative potential that can humanize relations of a society increasingly focused on the relevance and usefulness (Donati, 2009).

Using a descriptive and analytical-interpretative methodology, the thesis has been structured into four chapters. In the first one is presented the relational sociology as a theory that allows establish the family, dependency and caring issue from the

Utilizando una metodología expositiva y analítico-interpretativa, la tesis se ha estructurado en cuatro capítulos. En el primero se presenta la sociología relacional como teoría que permite fundamentar el tema de familia, dependencia y cuidado desde el punto de vista relacional. En el segundo se profundiza en tres conceptos clave de la sociología relacional: la relación, la razón relacional y la reflexividad. En el tercero se estudia la familia como problema sociológico y como realidad relacional. Y en el cuarto se reflexiona sobre la familia cuidadora, dependencia y relación de cuidado.

Las conclusiones finales pretenden servir de orientación para futuras líneas de investigación y propuestas socioeducativas dirigidas a la atención, acompañamiento personalizado y formación de las familias cuidadoras. Esta tesis ha querido justificar a nivel teórico y desde un punto de vista sociológico y relacional una idea clave desde el punto de vista educativo: las relaciones de cuidado encierran en sí un potencial de aprendizaje y crecimiento para los individuos, las familias y la sociedad en general, que precisa ser descubierto, puesto en valor y utilizado en la socialización y educación de las nuevas generaciones. La familia cuidadora tiene un valor social añadido en tanto que las relaciones que en ella se crean pueden ser el germen de una cultura del cuidado cada vez más necesaria en sociedades individualistas centradas en la utilidad de las cosas y las personas.

relational point of view. In the second one put the attention on three key concepts of relational sociology: relationship, relational rationality and reflexivity. In the third one family is analyzed as a sociological problem and relational reality. And in the fourth one reflects on the family caregiver, dependency and caring relationship.

The final conclusions are intended to provide guidance for future research lines and social educational proposals to the attention, personalized support and training for caregiver families. This thesis has pretended to justify theoretically and from a sociological and relational view a key idea from an educational point of view: caring relationships enclose itself a potential learning and growth for individuals, families and society in general that needs to be discovered, put in value and used in the socialization and education of new generations. The family as caregiver has an added social value due to the fact that relationships that it creates can be the seed of a caring culture increasingly useful in individualistic societies focused on the utility of things and people.

Nuria Garro Gil

UNIVERSIDAD DE NAVARRA